

المركز القومي للترجمة

هازل جونسون
جوردن ويلسون



المركز القومي للترجمة

التعلم امن اجل التنمية

مسائل في التنمية

ترجمة : عبد الحميد محمد دابو
تقديم : علي مكاوي

1794



Learning for Development

Hazel Johnson

Gordon Wilson

إن اعتبار التعلم الجديد جزءاً لا يتجزأ عن العمل التنظيمي والمؤسسي يعد من أكبر التحديات أمام التنمية. يركز هذا الكتاب على التعليم الذي يحدث من خلال العمل التنموي - سواء كان مقصوداً أو بنائياً أو نتاج أشكال مختلفة من الالتزام. يستعرض الكتاب أيضاً أهمية الوعي النقدي للديناميات الاجتماعية للأفراد ومؤسساتهم ولبناء سياسة وعمل متماسكين. ومن خلال عدد من دراسات الحالة وثروة من التفاعلات البحثية، يقترح المؤلفان نموذجاً أكثر مرونة للعمل التنموي الذي يهدف إلى تأكيد المشروعات التي كرسست لتلبية احتياجات نوعية للجماعات المحلية والأفراد، وكذلك من أجل تحسين الحوار بينهم.

التعلم من أجل التنمية
مسائل في التنمية

المركز القومي للترجمة

إشراف: جابر عصفور

- العدد: 1794

- التعلم من أجل التنمية: مسائل في التنمية

- هازل جونسون، وجوردين ويلسون

- عبد الحميد محمد دابو

- على مكاوي

- الطبعة الأولى 2011

هذه ترجمة كتاب:

Learning for Development

Copyright© by Hazel Johnson & Gordon Wilson, 2009

By: arrangement with Zed Books, 2009

"Learning for Development" was first published in 2009 by Zed Books Ltd,

7 Cynthia Street, London N1 9JF, UK AND Room 400, 175 Fifth Avenue,

New York, NY 10010, USA

Arabic Translation © The National Center for Translation, 2011

All Rights Reserved

حقوق الترجمة والنشر بالعربية محفوظة للمركز القومي للترجمة

شارع الجبلية بالأوبرا - الجزيرة - القاهرة. ت: ٢٧٣٥٤٥٢٤ - ٢٧٣٥٤٥٢٤ فاكس: ٢٧٣٥٤٥٥٤

El Gabalaya St. Opera House, El Gezira, Cairo.

E-mail: egyptcouncil@yahoo.com Tel: 27354524- 27354526 Fax: 27354554

التعلم من أجل التنمية

مسائل في التنمية

تأليف: هازل جونسن، وجوردن ويلسون
ترجمة: عبد الحميد محمد دابو
تقديم: على مكاوي



2011

جونسون، هازل.

التعليم من أجل التنمية: مسائل في التنمية/

تأليف: هازل جونسون، جوردن ويلسون؛ ترجمة:

عبد الحميد محمد دابو؛ تقديم: على مكاوى، -

القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠١١.

٢٠٠ ص: ٢٤ سم.

تدملك ٧ ٩٢٦ ٤٢١ ٩٧٧ ٩٧٨

١ - التعليم - أغراضه وأهدافه.

٢ - التنمية الاجتماعية.

أ - ويلسون، جوردن. (مؤلف مشارك)

ب - دابو، عبد الحميد محمد. (مترجم)

ج - مكاوى، على. (مقدم)

رقم الإيداع بدار الكتب ٢٠١١ / ١٣٠٤٣

I. S. B. N 978 - 977 - 421 - 926 - 7

ديوى ١١، ٣٧٠

تهدف إصدارات المركز القومي للترجمة إلى تقديم الاتجاهات والمذاهب الفكرية المختلفة للقارئ العربى، وتعريفه بها. والأفكار التى تتضمنها هى اجتهادات أصحابها فى ثقافتهم، ولا تعبر بالضرورة عن رأى المركز.

المحتويات

7	تقديم - بقلم: على محمد الكاوى
15	مقدمة المترجم
19	الفصل الأول: لماذا التعلم من أجل التنمية
33	الفصل الثانى : مداخل للتعلم من أجل التنمية
67	الفصل الثالث: التناقص والتعلم بين أطراف معنية متعددة
91	الفصل الرابع: التعلم المشترك من خلال أوجه التشابه والاختلاف والتبادلية ...
115	الفصل الخامس: تغير الذات وتغير المؤسسة: الإنجاز الأفضل والأداء بشكل مختلف ..
137	الفصل السادس: تحديات التعلم من خلال التواصل بالكمبيوتر
159	الفصل السابع: الأسباب والمبررات للتعلم من أجل التنمية
173	- نبذة من سيرة حياة يورجن هابرماس
179	- بيليوجرافيا

تقديم

بقلم: على محمد المكاوى (*)

شغلت قضية التنمية الفكر البشرى عبر الزمن، وإن اختلفت المصطلحات الدالية على ذلك فى الشكل تارة، وفى المضمون تارة أخرى. ففى البداية فرض مفهوم "التنمية الاقتصادية" نفسه على الساحة، ونال مزيداً من الاهتمام السياسى والاجتماعى والأيدىولوجى والثقافة، كما أعلنت الدول والمؤسسات والهيئات والأفراد من شأن هذا المفهوم، وبالتالي ركزت على التكلفة والعائد الاقتصادى والدخل والإنتاج. ولكن هذا المفهوم أهمل الأبعاد الاجتماعية، والإنسان المنتج نفسه، والسياق الاجتماعى للتنمية، والمردود النهائى لها. وعلى هذا ظهر مفهوم "التنمية الاجتماعية" ليحل محل التنمية الاقتصادية ويبرز الأبعاد الاجتماعية والعائد الاجتماعى والفئات والشرائح الاجتماعية المستهدفة والأولى بالرعاية.

والواقع أن المؤسسة والهيئات الدولية تراجع نفسها باستمرار؛ حتى تتأكد من مدى دعمها لبرامج ومشروعات تنمية جديدة تسمى "التنمية البشرية". وصار هذا المفهوم غلافا لكل برامج ومشروعات التنمية، وواجهة لكل مؤسسة تهتم بقضايا التنمية على المستوى المحلى أو القومى أو الدولى. ويشير مفهوم التنمية البشرية إلى "توسيع اختيارات الناس وقدراتهم، من خلال تكوين رأس مال اجتماعى، يمكن من تلبية حاجات الأجيال الحاضرة بأكبر قدر ممكن من العدالة بدون إهدار فرص إشباع حاجات الأجيال القادمة"^(١).

(*) أستاذ ورئيس قسم الاجتماع بكلية الآداب جامعة القاهرة.

(١) راجع تقارير التنمية البشرية التى يصدرها البرنامج الإنمائى للأمم المتحدة، والتقارير الدورية التى تصدر عن التنمية البشرية فى مصر بدءاً من عام ١٩٩٤ وحتى الآن، بمعهد التخطيط القومى.

ثم ظهر مفهوم "التنمية البشرية المستدامة" محاولة لإعادة صياغة مفهوم التنمية وتحديثه بهدف التركيز على أنشطة أفضل للتنمية. وبالتالي فعندما ننظر إلى مشروع أو برنامج، فإننا نتساءل عما إذا كان يعزز التنمية ويسهم في تحقيقها أم لا. ومع السجال الدائم بين التنمية البشرية المستدامة، والتنمية، وتغير أولويات التنمية من وقت لآخر، ووضع القضايا الاجتماعية في بؤرة الاهتمام العالمى، ظهرت مجموعة من المعايير تحدد قبول البرنامج أو المشروع الإنمائى نتيجة لإسهامه فى التنمية من خلال استجابته لواحد أو أكثر من المعايير التالية وبدون تأثير سلبي على المعايير الأخرى، على النحو التالى^(١).

- ١ - يشبع الحاجات الأساسية لمن هم أشد فقراً.
- ٢ - يكون قابلاً للاستمرار بما لا يضر بالبيئة.
- ٣ - تتوفر فيه الكفاءة.
- ٤ - يساعد على المشاركة والديمقراطية.
- ٥ - يخفف من حدة الفقر.
- ٦ - يتيح فرص عمل جديدة ومنتجة.
- ٧ - يدعم النمو العادل.
- ٨ - يشجع نظاماً حكومياً فعالاً.
- ٩ - يوفر فرص الانتعاش للعمل ويحافظ على المسؤولية الاجتماعية والمنافسة العادلة.
- ١٠ - يساعد على التعاون ويشجع التنسيق.
- ١١ - يعزز دور المرأة.
- ١٢ - يستثير القدرات الفنية والملكات الابتكارية.
- ١٣ - يشجع التكنولوجيا صديقة البيئة.
- ١٤ - يستجيب للتنوع الثقافى.

(١) انظر التفاصيل فى تقرير التنمية البشرية فى مصر، معهد التخطيط القومى، القاهرة، ١٩٩٥، ص ١٢-١٣.

١٥ - يوفر قاعدة بيانات تساعد على الاستجابة لواحد أو أكثر من هذه المعايير.

وفى النهاية استقر الفكر التنموى العالمى على مفهوم "التنمية البشرية Human Development" باعتبارها عملية "تمكين الإنسان من أن يحقق إنسانية فى ظل طبيعته المركبة البيولوجية والاقتصادية والثقافية والروحية والبيئية والإبداعية". إنها إذن عملية توسيع الخيارات المتاحة للإنسان، وخاصة أن يعيش حياة طويلة وصحيحة، ويحصل على المعرفة والمعلومات، وعلى الموارد الضرورية لتحقيق مستوى معيشى لائق.

وإذا كانت خيارات التنمية البشرية لا تنتهى، إلا أنها عمومًا تمتد من الحرية السياسية والاقتصادية والاجتماعية. وإلى توافر فرص الخلق والإبداع، والتمتع باحترام الذات، وضمان حقوق الإنسان. وعلى هذا يكون للتنمية البشرية جانبان أولهما بناء القدرات البشرية بتحسين مستويات الصحة والمعرفة والمهارات، وثانيهما انتفاع الناس بقدراتهم المكتسبة فى وقت الفراغ، وفى أغراض الإنتاج. والنشاط فى أمور الثقافة والمجتمع والسياسة. وإذا لم يتكافأ الجانبان معًا. حل الإحباط بالإنسان فى نهاية المطاف.

وقد رسخ مفهوم التنمية البشرية فى الأوساط العلمية والعالمية، وتبلورت معه مجموعة من المكونات التى يعتمد عليها وهى^(١).

- ١ - المكون الإنسانى.
- ٢ - المكون الاقتصادى.
- ٣ - المكون السياسى.
- ٤ - المكون البيئى.
- ٥ - عالمية مطالب الحياة والاستدامة والتواصل بين الأجيال ومناهضة التفاوتات الاجتماعية والاقتصادية.

(١) د. كمال التامى، التنمية البشرية: دراسة حالة لمصر، دار النصر للنشر والتوزيع بجامعة القاهرة، القاهرة، ١٩٩٩، ص ٣٢٢-٣٥٤.

٦ - التكامل بين المبادرة الفردية والسياسة العامة.

٧ - الأمن البشرى (الاقتصادى - الصحى - الغذائى - البيئى - الشخصى - المجتمعى - السياسى).

٨ - الحد من الفقر.

٩ - تنمية وتمكين المرأة.

١٠ - المكون الاجتماعى الثقافى (التعليم - الصحة - ترسيخ القيم والهوية الثقافية).

وعلى ضوء هذا العرض للتاريخ النظرى والتطبيقات لقضايا التنمية، كان قرار مركز الترجمة بوزارة الثقافة صائباً فى اختيار الكتب الحديثة فى مجال التنمية لنقلها من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية لتوسيع الفائدة وتعميم النفع على مستوى التنظير والممارسة. وجاء الكتاب الحالى- الذى نقدم له الآن - ليعرض لنا مدخل "التعلم من أجل التنمية" Learning for Development، وهو أحد المداخل المهمة فى إحداث التنمية، ويدل على براعة مؤلفيه هازل جونسون H.Johnson وجوردون ويلسون G.Wilson فى طرح قضايا ومسائل التنمية من ناحية، والتركيز على مدخل التعلم باعتباره أحد الآليات الفاعلة فى التغيير.

يتضمن الكتاب سبعة فصول أساسية - علاوة على المقدمة والبibliوجرافيا- تعالج قضايا التنمية من خلال التعلم، وتحرص على بلورة هذا المدخل وتقديم مبررات انتهاجه فى التنمية، ودوره فى إحداث التغيير على المستوى الفردى والمجتمعى. وفى ضوء تلك الاستراتيجية التى انتهجها المؤلفان جونسون وويلسون، جاءت عناوين الفصول منسجمة مع الهدف والمضمون، وتمثلت فيما يلى:

١ - لماذا التعلم من أجل التنمية.

٢ - مداخل التعلم من أجل التنمية.

٣ - التنافس والتعلم بين أطراف معنية متعددة.

٤ - التعلم المشترك من خلال التشابه والاختلاف والتبادلية: شراكة الأجهزة المحلية فى الشمال والجنوب.

٥ - تغيير الذات وتغيير المؤسسة: الإنجاز الأفضل والأداء بشكل مختلف.

٦ - تحديات التعلم من خلال التواصل بالكمبيوتر.

٧ - أسباب ودواعى التعلم من أجل التنمية.

إن استعراض هذه الفصول -بالتفصيل- لا يضيف جديداً، وربما يشعر القارئ الكريم بالملل، ولكن الأجدى أن نعرض أهم القضايا التى أثارها المؤلفان فى الكتاب، وأبرز نقاط القوة فيه -نظرياً ومنهجياً- حتى نعظم الفائدة، ونستثير فكر القارئ، ونشجذ ذهنه ليفكر مع المؤلفين ويتفاعل مع واقعهما الغربى الذى ينتميان إليه، ويعود أدراجة لينغمس فى الواقع العربى والمصرى الذى يعيشه، ومن ثم يضع يديه على مواطن الداء، وربما أساليب الدواء.

بدايةً يعلى المؤلفان من شأن قضايا المشاركة. وتفويض السلطة، وبناء القدرات لتؤثر فى المؤسسات المحلية والدولية -كالبנק الدولى- ويسعى الجميع لفهم قضايا التنمية، وأسباب ومبررات الأخذ بها، وتقييم برامجها ومشروعاتها فى ضوء الشرعية والصالح العام للعمل التنموى. إن التنمية نضال بين تحليلات ومصالح وسياسات متصارعة. وبالتالى تأتى ضرورة دراسة أسباب العمل التنموى ومبرراته من أجل التعلم ومن خلاله. ولعل التغيرات التى يشهدها العالم الآن حول ديناميات التنمية. ومنظمات المجتمع والمجتمع المدنى، وزيادة تأثير الدول الصناعية الجديدة ودول BRICS أى البرازيل وروسيا والهند والصين وجنوب أفريقيا- لعل هذه التغيرات تفرض مدخل التعلم من أجل التنمية.

ويضيف الكتاب بعداً مهماً للتعلم، وهو التعلم الجمعى Collective Learning خاصة وأن تكنولوجيا الاتصال والمعلومات أحدثت ثورة هائلة فى الربط بين العاملين بالتنمية وغيرها فى العالم أجمع، وزاد دور المعرفة فى التنمية بروزاً حتى ظهر بنك المعرفة Knowledge Bank وأثنى البنك الدول على ذلك. ولعل الأكثر أهمية فى هذا الموضوع هو التأكيد على فكرة الارتباط الاجتماعى -Social En-gagement. وقد يوصف هذا الارتباط من وجهات نظر متباينة وربما متصارعة، ويستمر مدة طويلة ويكون له تأثير إيجابى أو سلبى، غير أنه - على ما يؤكد

المؤلفان - يتطلب تعلم التفكير التفاوضى والتكيف، وكلاهما لا يكتسبه الإنسان إلا بالتعلم.

ويستفيض الكتاب فى استعراض مداخل للتعلم من أجل التنمية وهى تتحدد فى ثلاثة: أولها هو فهم كيفية حدوث التعلم ولماذا يحدث؟ وهنا نركز على تاريخ التنمية والعمليات التى تحدث فيها وسبل التحفيز التى ينتهجها المخططون لتشجيع العاملين فيها ليتنافسوا نفيما بينهم، وإبداع منتجات جديدة وفتح أسواق جديدة وابتداع أساليب جديدة لتوليد الثروة، والاهتمام فى كل الحالات بالتعلم التكنولوجى والابتكار.

أما المدخل الثانى فهو كيف تعزز Promoting التعلم من أجل التنمية؟ وفى هذا المدخل ينصب الاهتمام على الأفكار والأدوات والمهارات والأساليب الفنية الكفيلة بنشر التعلم بين العاملين بالتنمية، سواء كانوا أفراداً أم هيئات حكومية. أو مشروعات ومنظمات إنمائية أو جماعات مجتمعية. وسيتحقق هذا المدخل بنشر الخبرات والتجارب فى مقالات وكتيبات إرشادية تساعد على تناقل المعرفة وتبادل الخبرة.

على حين يمثل المدخل الثالث فى التعلم والمشاركة Participation. بمعنى أن يشارك الجميع بأرائهم وأفكارهم ومعارفهم فى صياغة برنامج تنموى يتوافق مع قدرات المستفيدين والمانحين أو المولين. ويتيح هذا المدخل للمشاركين المستفيدين بالانتماء والاندماج فى البرامج والمشروعات والدعوة لتنفيذها بدقة ونجاحها. وبالتالي يتفاعل الجميع معاً، ويسود التسامح عند الخلاف، والوحدة عند التنوع. إن مفهوم المشاركة يخدم التعلم حيث يتيح الفرصة للمخططين والمنفذين للبرنامج لأن يستمعوا إلى المستفيدين، ويتدارسوا أفكارهم ومعارفهم، وينصتوا إلى تقييمهم لآثار البرنامج أو المشروع التنموى عليهم. وقد لقى هذا المدخل اهتمام المنظمات الدولية - كالبנק الدولى وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائى - وبالتالي فقد سعت تلك المنظمات إلى تعزيز تشاركية المعرفة داخلها، وقدمت برامج على شبكة الإنترنت لتدويل هذه التشاركية عن طريق الجلسات المفتوحة، وأسواق المعرفة، وجماعات الحوار.

ويبرز الكتاب -عبر فصوله المتنوعة- قضية التعليم وتنازع الأطراف المعنية. حيث تضم برامج التنمية أطرافاً كثيرة تحكمها ثقافات متنوعة. واهتمامات ومصالح متباينة، وتواريخ اجتماعية مختلفة مما يشكل تحدياً كبيراً. وعلى هذا تكون المشاركة والتعلم، وسيلتين تساعدان على نجاح المشروع أو البرنامج التتموى. ولكن ما هو نوع التعلم المطلوب؟ وكيف يحدث، يضرب المؤلفان مثلاً من تجربتهما فى زيمبابوى عام ١٩٩٩ حيث كانت تسوية النزاعات حول الأهداف الاجتماعية تنبع من وجهات نظر مختلفة، وكيف كانت معارف الفاعلين هى الأساس فى المشاركة والتعلم حتى وإن تمت بشكل غير رسمى. ويستفيض المؤلفان فى شرح ديناميكية التفاعل بين المؤسسات وتحديات المشاركة فى عالم مختلف اجتماعياً. والاهتمام بفكرة أماكن التعلم العملى تكون أكثر إفادة وترجمة للمشاركة فى حالات التدخل البيئى Environmental Intervention والتتموى فى زيمبابوى.

وفى النهاية يلقى الكتاب الضوء على التعلم الرسمى، وهو خبرة المشتغلين بالمشروعات والبرامج التنموية بسياسة التنمية والمشاركة فى البرامج الدراسية، وإدارة التدخل بمشروعات تدر دخلاً، والعمالة والأبعاد الجديدة والمتعددة للحياة الكريمة وسبل العيش اللائقة لكل سكان العالم. إن تعلم المشاركة الأفضل، يؤدى إلى اتخاذ قرارات أفضل، ويسهم فى سياسات إنمائية أنجح. ولقد دعمت الأسواق التعليمية الجديدة برامج التعلم وسياسات التدريب على التنمية، وإدارة بناء المعرفة والفهم. والإلمام بقدرات ومهارات الجمهور فى كل منطقة وحظهم من الخبرة. ويؤكد المؤلفان على أن مديرى مشروعات وبرامج التنمية -الذين انخرطوا فى دراسات قاموا بها لتحسين معارفهم وتطوير فهمهم، والارتقاء بقدراتهم المهنية ومهاراتهم- الحكومية والخاصة، فى مجال التصنيع أو التسويق أو البنوك العالمية... كلها تعلق من شأن قوى التغيير، وتزيد فاعلية. وتزداد هذه القوى تأثيراً كلما كان لها أهداف اجتماعية داخلية وخارجية.

إن الكتاب يعالج عدداً من القضايا السوسولوجية والتنموية. والتربوية المتنوعة. وهو فى عرضه وفصوله لا يقتصر على الرؤى النظرية والأطروحات

الفكرية فقط، بل يزاوج بينها وبين الخبرة العملية والمواقف الحيوية المعيشة، والشواهد والأمثلة التطبيقية التى تعطى للفكرة وزنها العملى وجدواها التجريبية وعلى تنوع هذا الجانب العملى، فإنه يغطى مناطق مختلفة من دول الشمال ودول الجنوب، العالم الصناعى المتقدم، والعالم التقليدى النامى. وهذا يجعل قراءة الكتاب سياحة تنموية، وممتعة اجتماعية. ورصيداً من الخبرة يزداد كلما توغل القارئ فى صفحاته وفصوله.

هذا عن الكتاب، أما المؤلفان فهما هازل جونسون Hazel Johnson أستاذ سياسات التنمية والممارسة التنموية فى الجامعة المفتوحة ببريطانيا، وجوردون ويلسون Gordon Wilson الأستاذ المحاضر فى كلية التكنولوجيا والتنمية فى الجامعة المفتوحة ببريطانيا أيضاً. وقد نشر الكتاب ضمن سلسلتى هيلين يانا كوبيلوس Helen Yanacopuls ومات بيللى Smith Matt Baillie.

أما المترجم فهو الأستاذ عبد الحميد محمد دابوه الخبير التربوى بوزارة التربية والتعليم فى مصر، والخبير المشارك فى تطوير التعليم، وإعداد المعايير القومية للتعليم فى مصر. له باع طويل فى الأدب الإنجليزى والتربية والعلوم الاجتماعية مما أهله للمشاركة فى مؤتمرات محلية ودولية عن التعليم والتنمية، وتقييم برامج دمج التكنولوجيا فى المناهج الدراسية. وقد بدت خبرة الأستاذ المترجم فى ترجمته لهذا الكتاب المهم - وما سبقه من مساهمات فى ترجمات أخرى.

لقد عرفت الأستاذ عبد الحميد دابوه بأخلاقه قبل علمه، وعلمه مع دأبه. أتمنى له مزيداً من التوفيق، وللقارئ الكريم كل الفائدة من قراءة هذا العمل الذى يسد فراغاً فى المكتبة العربية فى مجال التعلم والتنمية.

وعلى الله قصد السبيل،،،

مقدمة المترجم

يتخذ هذا الكتاب مدخل التعلم من أجل إحداث تنمية موضوعاً له، كما يتضح من عنوانه، وكيف يساهم التعلم بكل أشكاله في التنمية مركزاً على التعلم الذي يحدث من خلال العمل التمرى باعتباره تدخلاً مقصوداً ونتاج أشكال مختلفة من الارتباطات والتفاعلات. وأجد أنه من الضروري أن أوضح معنى التعلم ومعنى التنمية لأن الكتاب قائم أساساً عليهما.

المقصود بمعنى كلمة التعلم^(١) هو تغير في السلوك، ناتج كله أو بعضه عن الخبرة التي تحصل في الأساس بوعي الفرد ولكنها قد تتضمن بعض العناصر المنبثقة عن اللاوعي، كما يحدث في التعلم العضلي أو الانفعال بالمنبهات المجهولة أو غير الواضحة، ويشمل هذا التغير أيضاً أي (التعلم) التغيير في السلوك العاطفي، كما أن التعلم يعني أيضاً اكتساب المعلومات والخبرات والمهارات والعادات والمواقف التي تساعد الفرد على التكيف وفقاً لبيئته ومقتضياتها وعلى تكيف بيئته وفقاً لـرغباته وحاجاته. وباختصار شديد يمكن القول: إن التعلم هو التغير الذي يحصل في سلوك الإنسان نتيجة الخبرة.

أما التنمية^(٢) فهي بمعناها العام تشمل التغيرات الدائمة الناجمة عن التدخل المقصود في شكل تعلم طويل الأمد، وتعني كلمة التنمية أو النماء، سلسلة أو سياق

(١) د. فريد النجار، المعجم الموسوعي لمصطلحات التربية، الناشر، مكتبة لبنان ناشرون بيروت،

الطبعة الأولى ٢٠٠٢، ص ٦٧٣.

(٢) المرجع نفسه، ص ٢٥٩ - ٢٦٠.

التغيرات النوعية أو التغيرات فى العلاقات الكمية التى تلحق العناصر المكونة للشخصية سواء تم ذلك مع زيادة فى النمو أم بدون زيادة بحيث تتوافر للكائن الحى المقدرة على التكيف وفقاً لوضعيات جديدة. وتتميز التنمية بدوام نتائجها. وتطلق التنمية أيضا على ما يتم من نمو فى المجالات الاقتصادية والاجتماعية والنفسية.

ويتناول هذا الكتاب، فى فصوله السبعة، أهمية الوعى النقدى للديناميات الاجتماعية للتعليم بالنسبة للأفراد ومؤسساتهم، ومن أجل بناء سياسة متماسكة وعمل منظم. يقدم الكتاب أيضاً نموذجاً مرناً للعمل التناموى يهدف إلى تأكيد المشروعات التى تقى بحاجات محددة للجماعات المحلية والأفراد كما تؤكد على أهمية الحوار وتحسينه.

يتعرض الكتاب، بإيجاز، للتعليم والتعلم الاجتماعى حيث يتناول بالوصف الدقيق كم الصعوبات والتحديات التى يواجهها الأفراد والمنظمات عند إحداث تغير من أجل التنمية، كما يتناول الكتاب أيضاً أدوار القوة والصراع فى التعلم. ويحلل العلاقات بين الأفراد والسياق الذى يؤثر على كلا الطرفين، هذا بالإضافة إلى تقديم دراسات حالة قام بها المؤلفان وقدا فيها خلاصة بحثيهما فى أفريقيا وأوروبا، واستعرضا مجالاً متنوعاً من السياقات والعاملين فى مجال التنمية وبحوثاً ميدانية جديرة بالاطلاع عليها والإلمام يمثل هذه الجهود الإنسانية البناء الرائعة، كما استعرض المؤلفان أيضاً العديد من المواقف التى يتعرض لها الباحثون والممارسون فى المجالات المشابهة، وكيف كانت طرق مواجهاتهم لهذه التحديات.

يقدم هذا الكتاب للقارئ تأملات نظرية ومفاهيم ونظريات تساعد فى فهم مداخل التنمية بمعناها المقصود هنا. كما يقدم نماذج مقترحة وطرق تفكير ومداخل قابلة للاستخدام العملى للقارئ المتخصص.

ورغم صعوبة المفاهيم ومعانى الأفكار بالنسبة للقارئ غير المتخصص، فإنه يجد نفسه أمام عمل جديد، يقدم فكراً جديداً وآراء حرة تحرض على التفكير

الحر والإيجابي والتموى والذي يسعى للتغير. هذا الكتاب إضافة مهمة وحقيقية
للمكتبة العربية، ومن المفيد أن يطلع عليه العاملون في مجال التنمية والعلوم
الاجتماعية.

عبدالحميد دابوه

الفصل الأول

لماذا التعلم من أجل التنمية

هذا الكتاب من سلسلة مسائل فى التنمية يتخذ مدخل التعلم من أجل التنمية، والتركيز هنا على التعلم اليومى الذى يحدث خلال العمل الإنمائى المقصود والبنائى، وأيضاً غير الرسمى ونتاج أشكال مختلفة من الالتزام، إن الديناميات الاجتماعية للتعلم مهمة للأفراد كما هى مهمة لمنظمتهم، وكذلك لبناء سياسة وعمل متماسكين. إن الصلة بين هذه العمليات ليست مباشرة؛ لأن التواجد المؤسسى والتنظيمى - والذى لا يتجزأ عن التعلم الجديد - غالباً ما يكون من أكبر التحديات فى طريق التنمية. وستجد هذا الموضوع متكرراً عبر صفحات هذا الكتاب. يتناول الفصل الأول مجالاً لا بأس به من العمل الميدانى وموجزاً عن مدخلنا.

تنظير لمدخل التعلم فى التنمية (الصياغة التصورية لمدخل التعلم فى التنمية)

يعرف صاحب النظريات المعاصر (جان نيدرفين بيترز-Jan Nederveen Picterse) التنمية بأنها "التدخل المنظم فى الشئون الجماعية وفقاً لمعيار التحسن ويتنوع كل ما يعتبر تحسناً وكل ما يعتبر تدخلاً مقبولاً وفقاً للطبقة الاجتماعية والثقافة والسياق التاريخى وعلاقات القوى". (٢ : ٢٠٠١)

هذا التعريف هادف ومقصود : فالتنمية تشتمل على عمل مقصود ومتعمد لإحداث تغييرات إيجابية لصالح الإنسانية ومن ناحية أخرى يشير (نيدرفين بيترز (Nederveen Pieterse) إلى أن الغرض والطريقة هما حليتان متنافستان.

والطبيعة التنافسية لتعريف التنمية وأى شيء يشكل "تدخلاً منظماً" ومعيار تحسن تجلت في ثلاث وجهات نظر أو آراء للتنمية وأبرزها التي حددها (توماس (2000) (Thomas) بداية بفكرة أن التنمية هي "تغير جيد" باعتبارها نظرية قدمها (تشامبرز (1997) (Chambers) ويشير (توماس (Thomas) في هذا الصدد إلى الآتى :

أولاً: إن التنمية هي رؤية لحالة محددة الوجود، وهناك حالات متعددة من الوجود إلا أن مثل تلك الاختلافات ستحدد اجتماعياً وثقافياً وأيضاً تتغير على مر الزمن ووجود صور مختلفة من التمثيل في فترات تاريخية مختلفة وفي أجزاء مختلفة من العالم.

ثانياً: يرى بعض المتخصصين أن التنمية عملية تاريخية بمعنى ديناميكية المؤسسات الاجتماعية والسياسية خلال تغيرها على مر الزمن. خاصة أنها ليست ضمن الرأسمالية فقط، هناك تحليلات مختلفة وتفسيرات لتلك العملية التاريخية خاصة بالنسبة لطبيعة تطور الرأسمالية مع روابطها التاريخية بالنزعة الاستعمارية والوصول إلى مداخلات رخيصة للتصنيع من أجزاء مختلفة من العالم. ثالثاً : التنمية نشاط متعمد ومقصود: أى التداخلات من قبل الأطراف الفاعلة (سواء حكومية أو غير حكومية) وتتخذ إجراءات التدخل هذه عن عمد لتحقيق ما تعتبره الأطراف الفاعلة (تغيراً جيداً)، مرة أخرى، الذى يعتبر (تغيراً جيداً) سيتعرف عليه المعنيون من خلال المدلولات المختلفة وعندئذ ستدعمها السياسات المختلفة وأساليب التدخل.

هناك أوجه تشابه واضحة بين التدخل المنظم عند (نيدرفين بيترز Ne-derveen Piterse) والتنمية المتعمدة عند (توماس Thomas) ومعيار التحسن المرتبط برؤية الحالة المرغوبة للوجود. ومع ذلك فإن التنمية بوصفها عملية تاريخية تعتبر أساسية للمفهومين الآخرين: وبدراسة التاريخ نكتسب وعياً أخلاقياً عن أسباب حدوث التنمية بطرق معينة فى أجزاء مختلفة من العالم -

النتائج التي تشتمل بالطبع على كل من عملية التغير المتعذرة في الأحوال الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وبين أفعال وتداخلات هؤلاء الذين رغبوا في إحداث تغير بقصد تحسين أحوال المعيشة للجميع. تلك الأحداث في التاريخ كما في الوقت الراهن عرفتنا رؤى ووجهات نظر وآراء عما يشكل التنمية (حتى لو أن كلمة التنمية لم تكن المصطلح المستخدم حقاً). حقاً فقد اقترح (كووين وشينتون (Cowen and Shenton) إن التنمية في شكلها الحديث تم إدراكها على أنها رد فعل للتأثيرات السلبية للنظام الرأسمالي في بداية القرن التاسع عشر وكان معنى كلمة ينمى أن يحسن من أحوال البؤس الاجتماعي الذي ظهر من العملية الملزمة لنمو لرأسمالية (١١٦ : ١٩٩٦). ومنذ ذلك الحين كان الجدل الكبير حول ما إذا كان يجب أن تحدث التنمية جنباً إلى جنب مع الرأسمالية أو يجب تخيل نظام اجتماعي آخر. ومؤخراً كانت عبارة "نظام اجتماعي آخر" بالمعنى المتمثل في نظام الاشتراكية والشيوعية، كان يرى على أنه فشل فيما عدا بعض الاستثناءات مثل كوريا والصين رغم أن التغيرات في تلك الأنظمة الاقتصادية - خاصة في الصين - تتعارض مع رؤياهم الماركسية الأصلية ومع ذلك، فإن التنمية جنباً إلى جنب مع الرأسمالية أيضاً حكم عليها كثيرون أنها خذلت الغالبية العظمى من الفقراء (على الرغم من التغيرات الهائلة في جنوب شرق آسيا وفي البرازيل وروسيا والهند والصين وجنوب أفريقيا والمعروفة اختصاراً بـ BRICS)^(١) ومن وجهات نظر عدد من مختلف المفكرين البنائين ومنظري ما بعد التنمية، خاصة، مشروع الرأسمالية جنباً إلى جنب مع التنمية الذي يراه كثيرون على أنه السبب في نقص التنمية أو السبب في التخلف في أجزاء محددة من العالم (وهي أيضاً مسئولة عن الفقر وعدم المساواة والظلم الاجتماعي داخل المجتمعات الرأسمالية المتقدمة).

مثل هذه التنافسات في الأفكار الكبيرة عن النظام الاجتماعي قد انعكست في المناظرات حول التنمية سواء في ضوء النظرية الكبرى عن التنمية في النظام الرأسمالي والاشتراكية. أو بالنظر إلى النظريات متوسطة المدى عن التبدل أو

البديل وعن التنمية التي تركز على البشر. وناهيك عن التيارات الماركسية ومفكرى ما بعد التنمية. فإن معظم النظريات حول التنمية قد انحازت إلى حد كبير أو قليل مع السياسة ومع التدخل من داخل أو جنباً إلى جنب مع الرأسمالية وشكك مفكرو التنمية البديلة والتنمية البشرية الرأسمالية من ناحية تأثيراتها السلبية. وجادلوا كثيراً حول الحاجة إلى التركيز على الاحتياجات الإنسانية وتنمية مجتمعية واجتماعية وعلى القدرات الإنسانية والديمقراطية. وعلى الرغم من مناقشة مثل تلك الأفكار التي تشكل قاعدة لشكل اجتماعي مختلف تماماً، فإن هذه الأفكار تحدد التيارات الليبرالية الجديدة والمعتقدات التقليدية عن نمو الرأسمالية التي كانت سائدة في الثمانينات من القرن الماضي. إن نظريات التنمية التي تشكل الأساس لرؤى التنمية البديلة والتنمية البشرية قد ارتبطت ارتباطاً وثيقاً بالمدخل التي ذكت المشاركة والتمكين وبناء القدرة التي أثرت بدورها في المؤسسات الرئيسية مثل البنك الدولي في دراساتهم عن (أصوات الفقراء)^(٢). كما لاحظ (توماس Thomas)، وحتى مفكرو ما بعد التنمية قد أقرّوا بالحاجة إلى العمل على الرغم من التحذير الشديد دفعا لسوء الفهم بأن المتدخلين يجب أن يبدأوا في دراسة وفحص الأسباب والمبررات لأعمالهم (راهنما ٣٩٧ : ١٩٩٧ / ٣٩٧ - ١٩٩٧ - Rahnema).

يركز هذا الكتاب على التنمية المقصودة بينما يدور جدال مفاده أن أفعال المتدخلين هي بشكل أساسي جزء من التنمية ومشارك فيها كتاريخ. تشمل التنمية المقصودة الفاعلين الذين يمكن أن نعتبرهم أصحاب الوصاية: القصد الذي يعبر عنه أحد مصادر القوة لتنمية قدرات الآخر. (كووين وشينتون × : ١٩٩٦ : X) Cowen and Shenton 1996 على سبيل المثال دراسات الحالات التي قمنا بها تشتمل على هؤلاء العاملين في المنظمات غير الحكومية (NGOs) والذين يعملون في الحكومة المحلية في الشمال والجنوب ومديري التنمية الذين يعملون في أنماط متعددة من التنظيم. ولنا أن نسأل ما هي الشرعية التي لدى أمناء التنمية. ولصالح من... والسبب ؟ كل هذه أسئلة تحتاج بالطبع إلى أن يجاب عليها

وبالأحرى (للمنظمات غير الحكومية - NGOs) ومنظمات تنمية أخرى ربما أكثر من الحكومة المحلية المقامة على أساس ديمقراطى ومع ذلك، فإن التنمية المقصودة (المستهدفة) تشتمل على أشكال عديدة من المنظمات فى المكانة الاجتماعية العامة مثل الحركات الاجتماعية ومنظمات شن الحملات التى قد تختلف مصادر شرعيتها وأنماط الوصاية وأغراض إنشائها عن تلك الهيئات مثل المنظمات غير الحكومية والمنظمات الحكومية.

بسبب تعدد الأطراف الفاعلة فى التنمية وفى الأشكال المؤسسية فإننا نفضل أن نستخدم مصطلح الفعل التنموى عن مصطلح التنمية كما ناقشها (دريز وسين 1989 1989) و (ماكينتوش 1992 - 1992) (Wuyts - 1992) أى العمل الجمعى الهادف سواء كان لأهداف جمعية خاصة أم لأهداف عامة (ماكينتوش 1992 - 1992) ومما لا نقاش فيه أن الفعل التنموى مثل العمل العام يمكن أن تعبر عنه وجهات نظر مختلفة وتواريخ وسياقات واهتمامات ويمكن أن تتوفر لديه العديد من الوسائل تحت إمرته.

والإقرار بأن التنمية يمكن أن تكون صراعاً بين تحليلات ومصالح وسياسات متصارعة، فإننا نرى بأن مرحلة ما بعد النصيحة للتنمية لدراسة الأسباب والمبررات للعمل هو إجراء جوهري ونناقش أيضاً أن مثل هذه الدراسة واختبار الأسباب هى أمر أساسى، ونناقش أيضاً أن مثل هذه الدراسة رئيسة للتعلم من خلال العمل التنموى ومن أجله. وبدون الاستخفاف بالتحدى المفروض، وعلى سبيل المثال يناقش (نيدرفين بيترز Nederveen Pieterse) أن التنمية يجب أن تكون انعكاسية وأن التفكير التنموى تأملى بطبيعته جداً وأن التغيرات العالمية فى الأزمنة الحديثة ترغمننا على تبني هذا الاتجاه وهذه التغيرات تشمل:-

* تفهمات جديدة لديناميات التنمية ذ أهمية البرمجيات (المؤسسات والتعليم والمعرفة) وأيضاً الأجهزة الإلكترونية (البنية التحتية والتكنولوجيا).

* النمو الهائل فى العاملين فى مجال التنمية من العاملين فى الدولة إلى العاملين فى منظمات المجتمع.: لم تعد التنمية ببساطة حسابات قوى أو إعادة ترتيب الأمر الواقع (فى الكتاب نفسه).

* هناك زيادة فى تأثير وجهات النظر الجنوبية فى التنمية، و التقارب الاقتصادى وخاصة نمو الدول الصناعية الجديدة و دول. (BRICS البرازيل وروسيا والهند والصين وجنوب أفريقيا.)

مثل هذه التغيرات التى يطرحها (نيدرفين بيترز Nederveen Pieterse) للنقاش تتطلب منا أن نعيد تعريف التنمية على أنها خبرة تعليمية جماعية (فى الكتاب نفسه).

ولكل هذه العناصر نود أن نضيف بعداً مهماً للتعليم الجمعى: ثورة المعلومات والتغيرات الهائلة التى أحدثتها تكنولوجيا الاتصال والمعلومات للربط بين العاملين فى أجزاء مختلفة من العالم، وأكد ذلك، بدوره، دور المعرفة فى التنمية التى أثنى عليها البنك الدولى بشدة (١٩٩٨) هذا التأكيد الذى أدى إلى إيجاد بنك المعرفة. ومع ذلك، فإن العلاقة بين المعلومات والمعرفة و كيف يتوالد كلاهما وتتشكل (ولأى غرض) وصلاتها بعلاقات القوى العالمية وسياسة التكوين ودورها فى التعلم، كلها مسائل مطروحة للنقاش. آثار (ساموف وسترومكويست Samoff and Stromquist) جدلاً بأن قدرًا قليلاً من المعلومات الصحيحة والمفهومة التى تنتشر من خلال شبكات الانترنت يتعرض استمرارها والاعتماد عليها للخطر... وما نحتاجه هو التعلم. وما يحركه ويحافظ على استمراره ويديره و يبقيه قائماً إلى حد كبير هم أولئك الباحثون لتغير موقفهم (ساموف وسترومكويست - Samoff and Stromquist 654 : 2001).

مشاركة فى وجهة النظر هذه أرى أن البعد الحيوى والمهم للعمل التنموى هو الارتباط الاجتماعى. ولكن أى نوع من الارتباط الاجتماعى ؟ على سبيل المثال نجد إحدى مدارس التفكير الناشئة فى بداية الألفية الجديدة اتخذت وجهة نظر

نقدية عن فكرة المشاركة التى كونت النظرية وممارسة كثير منا للعمل التنموى. واقتُرحت فكرة بديلة عن المواطنة النشطة أو المواطنة الراديكالية (موهان وهايكى ٢٠٠٤ - Mohan and Hickey) إلا أنه من غير الواقعى أن نتوقع أنه سيكون هناك ارتباط مستمر من هذا النوع (حتى لو أن بعض أشكال العمل ستنظم نفسها، بلا شك، مع التيارات والحملات والحركات الاجتماعية) وتتطلب الأبعاد اليومية للفعل التنموى برجماتية مرنة ووعياً اجتماعياً وأيضاً مواطنة نشطة؛ لأن الفعل التنموى يأخذ شكل مشروعات محددة غالباً ما تكون قصيرة الأجل ومحددة بدقة من قبل هيئات التمويل التى لها اهتمامات ومصالح محددة. إن وجودها بشكل دائم وفى كل مكان يقودنا إلى أن نشير إلى تحويل الفعل التنموى إلى مشروع، ومع ذلك، أن يحدث الفعل التنموى من خلال المواطنة النشطة المستمرة (أو المشروعات) (لاحظ أن مشروعات التنمية يمكن أن تكون أيضاً تعبيراً عن المواطنة الفعالة). والارتباط الاجتماعى يمكن أن يوصف من وجهات النظر المتصارعة والقيم والأهداف وهذا الارتباط الاجتماعى له فترة طويلة وتأثير إيجابى ويتطلب تعلم التفكير التفاوضى والتكيف.

تماماً وكما يبرز (نيدرفين بيترز - Nederveen Pieterse) فإن التعلم الانعكاسى والتعلم الجمعى لا يمكن أن نفترض أن الموجدین فى مراكز القوى سيشاركون فى جعل العالم مكاناً أكثر عدلاً، والعمل الجمعى نحتاج إليه أيضاً حيث يتخذ العمل الجمعى أشكالاً عديدة بداية من التعاون والمساندة عبر المصالح المتباينة بشكل واضح إلى شن الحملات من أجل تغيير اجتماعى أساسى، ويمكن أن يخلق العمل الجمعى فضاءً للتعلم النشط حيث يتطلب التعلم النشط بدوره الإقترار بصحة حدوث اختلاف، وكما سنرى من دراسات الحالات فى هذا الكتاب إرساء الثقة (الفصل الرابع) ربما يكون الأمر صعباً أو حتى مستحيلاً لبناء الثقة فى بيئة يسودها عدم المساواة وعدم تكافؤ القوى، ومع ذلك يمكن أن يحدث التعلم من خلال الصراع (الفصل الثالث) وأيضاً من خلال اقرار الأخطاء (الفصول الثالث والرابع والسادس) وانظر أيضاً (تشامبرز ١٩٩٧ Chambers).

والتعلم من أجل التنمية له عدد من نقاط التركيز برزت فيما يلى عند عرض محتويات هذا الكتاب:

مجال التعلم من أجل التنمية

تمت دراسة كثير من أدبيات التعلم عن التنمية ومن أجلها - تاريخياً - جزءاً من التنمية الجوهرية، أو أن التنمية باعتبارها عملية تاريخية، هذا التركيز ينطبق بشكل خاص على تحليلات التصنيع والتي تضم أدبيات لا غنى عنها عن تحول التكنولوجيا والتعلم التكنولوجى والتعلم من خبرات الآخرين هذه الأدبيات غالباً ما تركز على نماذج من التنمية (على سبيل المثال. نماذج شرق آسيا) وإذا كان يمكننا تكرار هذه النماذج فى أجزاء أخرى من العالم.

يعد بناء النماذج أحد طرق التعلم بالمشاركة والتواصل. وهناك أيضاً طرق مختلفة من النماذج ذات الدلالة، إحدى هذه الطرق هو أن يقترح مخطط عمل طريقة أداء شيء ما، وهناك اتجاه للتشكك فى مخططات العمل هذه لأن النجاح أو الفشل يمكن أن يعتمد كثيراً على الملامح والصفات الخاصة للمضموين المفترض، إلا أن مخططات العمل يمكن أن تكون مفيدة فى مواقف مشابهة ومن ناحية أخرى فإن استخدام النماذج كنقاط مقارنة أكثر من كونها نسخة مطابقة تعتبر أداة تعلم مفيدة لتعلم السياسة والفعل، واستخدام النماذج للتعلم يمكن أن يكون آلية لتقرير ماذا نغير، أو ماذا نعدل أو ما الذى نستخدمه مباشرة دون تغيير أو تعديل، و أيضاً مالا يجب فعله، وقد حظيت هذه الإجراءات بقوة وجهات نظر وأراء أكثر تنظيماً وأكثر شمولية عن كيف يحدث التعلم وكيف يستمر على مر الزمن؟ (كورتين ١٩٩٢ - Korten، وروندنيلي ١٩٩٣ - Randinelli، وكلاارك 2003 Clark).

وتعد "إدارة دورة المشروع" واحدة من مخططات العمل التى تتخلل مشاريع التنمية (فى مواجه أنواع أخرى من الفعل التنموى) المرتبط بإحدى الأدوات والأساليب الفنية للتنمية التى من المفترض أن تعزز التعلم. وهى تشمل تحديد

الاحتياجات والأهداف والتخطيط والتنفيذ وتقييم النواتج. وقد يحدث التعلم (من خلال المراقبة والتقييم) طوال الدورة: من المفترض أن تعدل العملية وفقاً لما يستجد من أحداث أو تغيرات في السياق وأيضاً لاكتساب من الخبرات السابقة.

وهناك أداة معينة في إدارة دورة المشروع تسمى تحليل الإطار المنطقي (LFA) وتزودنا هذه الأداة بمنظومة التدرج في الأنشطة بالنسبة للأهداف كلها بمقاييس ومؤشرات النجاح. وخلال هذه العملية فإن الافتراضات الضمنية للأنشطة والأهداف تبسط وتوضح. وتعتبر أداة تحليل الإطار المنطقي التعلم جزءاً لا يتجزأ منها لأن العاملين يمكنهم تقييم الأداء أثناء تقدمهم من خلال الإطار المنطقي. إن الافتراضات الضمنية في غاية الأهمية لأنها تحدد إذا ما كانت النواتج تحققت أم لا. ولهذا فإن اختبار الافتراضات هو جزء مهم من عملية التعلم وهذه الاتجاهات كانت أيضاً موضع نقد، وأحد الانتقادات التي وجهت لتحليل الإطار المنطقي هو تجاهلها أهمية المحاسبية وتحديد المسؤولية التي تعكس ثقافة التدقيق التي تسعى لتقليل الشك في الأهداف القابلة للقياس. وكما يشير (جاسبر Gasper) أن مثل هذه العمليات محدودة النفع والفائدة عندما لا تكون هناك تأثيرات غير مقصودة وعندما تكون التفاعلات معقدة، وإذا ما كان هناك اختلافات رئيسية بين الأطراف المعنية (٢٧ : ٢٠٠٠) ويتفق كتاب آخرون، على سبيل المثال (بجز Biggs) و(سميث Smith (2003) حيث يزعمان أن إدارة دورة المشروع التي من المفترض أن تعزز التعلم، قد أعطت الأولوية في الترتيب للأوضاع التنظيمية والثقافات وتغتصب مكانة القوة الإنسانية التي تستطيع أن تؤثر بشكل أساسي في برامج التنمية والمشروعات.

ويشير (كلارك Clark) جدلاً بأن العاملين - وحتى بشكل فردي- أكثر فاعلية من المنظمات. إذ يمكنهم إحداث تأثير محفز على نواتج الفعل التنموي (١٨٥٩ - ٢٠٠٣)

وهناك أساليب بديلة طورت في مراكز بحوث التنمية الدولية بكندا (IDRC) ركزت على خريطة النتائج استجابة أو رداً على التفتت الملحوظ لتحليل

الإطار المنطقي ويشير مركز بحوث التنمية الدولية بكندا (٧ : ٢٠٠٧) إلى أن تحليل الإطار المنطقي يتخذ رؤية ميكانيكية مركزة على المصطلح البالستي " تأثير" والذي يتضمن علاقة مباشرة منفصلة يمكن توقعها وقياسها. هذه العلاقة بين البرنامج والتغيرات التي يتمنى أن يحققها. بينما تنظيم الحصة (OM) يرى التنمية كما وصفت على المدى البعيد مشاكل مفتوحة وتعترف بأن التغير الاجتماعي معقد ويتطلب التغير في أطراف فاعلة متعددة وعلى مدى فترات طويلة من الزمن، ويصح بالضرورة، أن يفترض تحليل الإطار المنطقي النتائج التي تهدف لها برامج التنمية: لأنها تحت السيطرة تماماً بينما تنظيم الحصة تركز على فهم الهيئات التي يمكنها أن تؤثر وتساهم في نواتج التنمية (مركز بحوث التنمية الدولية بكندا ٢٠٠٢-٧).

مثل هذه الأفكار، خاصة تلك التي تدور حول الأوضاع التنظيمية والثقافية ودور القوة الإنسانية يعود بنا إلى الارتباط الاجتماعي والمواطنة النشطة كنقاط للتعليم. ولكي نضع ذلك في السياق، هناك نقاش حول ما إذا كان المتدخلون (على سبيل المثال المهنيين العاملين في التنمية) يحاولون استدامة الشكل الاستعماري الجديد لإدارة التنمية أو يقدمون وسائل لأنواع جديدة من الأساليب والعمل لأجل معين (كوك ٢٠٠٣ - Cooke - كوثراري ٢٠٠٥ - Kothari) شيء يمكن أن نحدده ونتعرف عليه في أكثر من موضع في هذا الكتاب. ليست هناك إجابة سهلة لهذا السؤال. فمن ناحية عمل مهني التنمية ضمن نماذج وحكمه مقبولة لخلفياتهم الاجتماعية الخاصة بهم أو حتى لو أنهم يسعون لاكتساب وعي عن بيئات اجتماعية أخرى، والتصرف بطريقة ارتدادية بمعنى أنهم على وعي ودراية ويفكرون في أفعالهم، ومن ناحية أخرى مهنيو التنمية يعملون أيضاً من داخل أجنداث مؤسسية وتنظيمية قوية. الأمر الذي من الصعب أن يتنازعا فيه (بوردا رودريغيز ٢٠٠٨ Borda Rodriguez) وهناك مسألة مهمة وهي إذا ما تمكن كل من العاملين والمهنيين من أن يتجاوزوا الأجنداث المرتكزة إلى القوة وينضموا في لغة مشتركة من الارتباط المفتوح. لمثل هذه العمليات التي تتضمن الثقة. أهمية

الثقة لأجل علاقات مؤثرة حيث يتمكن العاملون من التعلم وهو أمر معروف، ومع بلاغة الثقة التي غالباً ما تكون مصحوبة بفصاحة متبادلة بين الأطراف المعنية، يمكنها أن تخفي تفاوتات اجتماعية وانقسامات أعمق. أثبتت هذه النقطة مع مراعاة دور الشراكة في التنمية وهي شيء مقدس أو أشبه بتلاوة مقدسة في صلاة هندية لدى كثير من الحكومات، وواحدة من أهداف التنمية في الألفية الجديدة حتى عام ٢٠١٥ وكما يبين (نكسولو Noxolo) عند التعقيب على الأهمية المعطاة للشراكة في الورقة البيضاء لعام ١٩٩٧ في المملكة المتحدة عن التنمية و التبادلية في العلاقات الدولية البريطانية، من الممكن أن تتضمن إقراراً واعترافاً بالقوة في كل من بريطانيا والبلاد التي كانت مستعمرة سابقاً (التأكيد في الأصل : ٢٦٤ : ٢٠٦) مع الوضع في الاعتبار أن الأسباب والمبررات للعمل التنموي أشياء أساسية تتضمن تفهماً وتقديراً ملائمين للقوة التي حددها (ساموف Samoff وسترومكويست Stromquist) سابقا على أنهما الباحثان عن تغيير موقفهم.

وعلاوة على ذلك، ومن خلال الارتباط الاجتماعي حيث احتمال التفاوتات الاجتماعية وتوقعات محدودة عن التنمية التي تشكل تحدياً وحيث يمكن بناء الثقة، يتناول أحد مؤلفي هذا الكتاب هذه النقطة في دراسة دور الخبراء في التنمية، يقترح (ويلسون Wilson) أن احتمال التعلم قائم في الارتباطات بين الخبراء والمواطنين. لو أن هناك قاعدة قيم مشتركة، وبينما تنمو الثقة من القيم المشتركة، يقترح (ويلسون Wilson) أن عملية الارتباط نفسها في الممارسة المشتركة يمكن أن تنمي الثقة أيضاً (٢٠٦ : ٥١٩) ومع ذلك فإن بناء الثقة لها عدد من المتطلبات سنستكشف بعضها في هذا الكتاب وربما تستغرق وقتاً أيضاً، كما يشير (كلارك Clark) في دراسة الحالة التي قدموها عن استخدام البحث لبناء القدرات في ابتكار ما بعد الحصاد في الهند، كانت العلاقات تبني على أساس الثقة والقيم المشتركة ووجهات النظر وبعضها بنى على مدار فترة طويلة من الزمن قبل المشروع (١٨٥٩ : ٢٠٠٣).

لبناء الثقة من خلال الفعل المشترك وتمكين التعلم من خلال بناء الثقة هو إكمال دائرة مستمرة بالقوة. ومثل هذا الارتباط الذى يشتمل على خبراء "التعلم مع" دائرة قوية وأيضا "التعلم من" هذا الارتباط يمكنهم خلق "فضاء تعلم" (ويلسون ٢٠٠٦ / Wilson 2006) وهى فرصة ناتجة من تفاعل لأجل تعلم جديد. والتعلم الذى ظهر فى دراسات الحالات فى هذا الكتاب هى كل من "التعلم مع" و"التعلم من" إننا لا ننكر أهمية ما سبق ولكننا فى حاجة إلى عمليات مختلفة أخرى وأنواع أخرى من التعلم. ومع ذلك، ولكى نغلف أهمية الارتباط الاجتماعى فى التعلم فإننا نضيف أيضا "الفعل" إلى مفهوم فضاء التعلم (جونسون ٢٠٠٧ Johnson) بمعنى خلق الفرص للتعلم من خلال العمل المشترك والتفاعل الموثق (المكتوب) والضمنى (داخل الفرد أو جماعة). المعرفة فى الممارسة اليومية. هذه النظرة يتردد صداها مع نقد (ساموف Samoff) و(سترومكوست Stromquist) لبناء المعرفة على شبكة الانترنت. وعلى الرغم من أن ثورة المعلومات والمعرفة أتاحت فرص هائلة للانتشار والوجود للتعلم، فإننا نتفق مع هؤلاء المؤلفين أن استخدام المعرفة لحل المشكلات والتغلب على العقبات هو بالضرورة عملية نشطة ويجب أن يندمج القائمون على حل المشكلات بشكل مباشر فى توليد وإنتاج المعرفة التى يطلبونها (٦٥٤: ٢٠٠١).

بنية هذا الكتاب

بدلاً من محاولة تغطية مجال واسع قد نعرضنا له أنفسنا. يستخدم هذا الكتاب نتائج سلسلة من مشاريع البحث الصغيرة التى نفذناها على مدار عشر سنوات تقريباً لدراسة أنماط مختلفة من التعلم من أجل التنمية. نناقش أولاً بعض الأفكار الرئيسية والمفاهيم والمسائل فى التعلم وإنتاج المعرفة من أجل التنمية وعلى وجه الخصوص الطبيعة الاجتماعية للتعلم (وديناميكية التعلم فى الجماعات الاجتماعية والمؤسسات) وأيضا تحديات القوى والتفاوت الاجتماعى والعمل الديمقراطى. فى الفصل الثالث نبحث فى خبرة تدخل المعنيين المتعددين فى زيمبابوى، ودور الافتراضات التى تشكل تحدياً، والنزاعات فى التعلم حول

مصالح وهموم جماعات المعنيين. والفصل الرابع، مقارنة ومحاولة إظهار الفروق وتحليلات لخبرة شراكتين بين إدارتين محليتين إحداهما إدارة محلية فى الجنوب والأخرى إدارة محلية من الشمال. وكان الأساس المنطقى لديهم هو التعلم من ممارس مقابل ممارس ودراسة طبيعة ارتباط الند أو النظير عبر توارىخ اجتماعية مختلفة وثقافات. وفى الفصل الخامس ندرس خبرات مدراء التنمية المرتبطين بعمليات التعلم الرسمية وتأثير تعلمهم على قدراتهم على الفهم وممارساتهم وأيضاً على مؤسساتهم. والفصل السادس يركز على المشروع الاسترشادى لاختبار احتمال استخدام الاتصال عبر شبكة الانترنت (أون لاين) لتعزيز التعلم للأنماط المختلفة من العاملين فى المجال العام والتحديات الاجتماعية والفنية لمثل هذه التجربة. وفى الفصل الأخير نتناول بالبحث الرؤى النظرية والتجريبية القائمة على الملاحظة والاختبار من دراسات الحالات وخاصة بالنسبة للعمل التتموى على أنه ممارسة تأملية وإيجاد واستخدام فضاءات التعلم.

الهوامش

(١) الحروف (BRICS) اختصار للحرف الأول من الدول الآتية : البرازيل وروسيا والهند والصين وجنوب أفريقيا وقد مرت هذه الدول بتجربة التغير الاقتصادي والنمو الملحوظ في السنوات الأولى من القرن الحادى والعشرين.

(٢) عنوان المجلد المكون من ثلاثة أجزاء دراسة قام بها البنك الدولى فى التسعينيات والذي أفاد تقرير البنك الدولى فى العام ٢٠٠٠ بعنوان (مهاجمة الفقر). يوثق هذا التقرير الاتجاه المتغير للبنك الدولى منذ تقريره فى عام ١٩٩٠ والذي أكد على الاستثمار كثيف العمالة فى رأس المال البشرى وشبكات السلامة الاجتماعية وسيلة لتقليل الفقر. وكان التأكيد الجديد على إتاحة الفرصة والأمن والتمكين.

الفصل الثانى

مداخل للتعليم من أجل التنمية

فى هذا الفصل نوجز بعض المداخل لفهم التعلم من أجل التنمية والقضايا التى تطرح للنقاش. وكما أشرنا فى الفصل الأول أن التعلم والمعرفة من أجل التنمية هما مناطق تزداد اتساعا فى الدراسة والممارسة. ويوجد الآن ميادين تنافس على نطاق واسع للجدل الذى ينصب على المفاهيم وأيضا الأدوات والأساليب الفنية والمهارات لتعزيز التعلم ومشاركة المعرفة وإدارة المعرفة فى التنمية. والنقاش فى هذا الفصل لا يدور حول الأدوات والأساليب الفنية والمهارات وفقط إنما حول المداخل التى نفكر فى التركيز على بعض الأفكار والمفاهيم المهمة - على سبيل المثال. القوة والفعل التواصلى (انظر مناقشة هذا المفهوم فيما يلى) - ضمن النطاق الأوسع. ولكنة وثيق الصلة، بميادين تنافس المعرفة وطرق فهم الديناميات الاجتماعية للتعلم.

وقمنا بتجميع هذه المداخل فى ثلاثة مجالات اهتمام تتعلق بشكل كبير بمفاهيم التنمية التى أجمالناها فى الفصل الأول، ومع ذلك فإن هذه المفاهيم ليست على وجه الدقة مصنفة فئات محددة، والمجال الأول من هذا الشأن هو فهم كيف ولماذا يحدث التعلم، من ناحية، هذا الشأن وثيق الصلة بالتنمية باعتباره تاريخ العمليات التى من خلالها يحدث التغير والحوافز للعاملين (خاصة المشروعات الصغيرة والكبيرة سواء عامة أو خاصة) ليتعلموا من بعضهم ولخلق منتجات جديدة وعمليات وأسواق ولتوليد الثروة وكثير من النقاش كان حول التعلم التكنولوجى والابتكار، رغم أن هناك كتابات حديثة ركزت على المؤسسات

والأنظمة التي فى داخلها يحدث التعلم والابتكار (أو يكون باعثاً على التعلم والابتكار).

إلا أنه من الخطأ أن نظن أن التعلم والابتكار هما ببساطة مجرد عمليات ناشئة على أنها نتيجة طبيعية. إنها غالباً أعمال مخططة ومتعمدة وأيضاً مصممة لإحداث أنواع محددة من التغير. إن المنظمات العالمية مثل البنك الدولى ومنظمة التنمية الصناعية التابعة للأمم المتحدة ومنظمة التجارة العالمية ومنظمة العمل الدولية كلها مهتمة بالمشروع الابتكارى من أجل التنمية و بشكل خاص تأثيره على المشروع الابتكارى الاقتصادى والصناعى والتجارى والعمالة وعلى النمو.

هناك كتاب آخرون درسوا " كيف يحدث التعلم" و بحثوا بشكل خاص تداخلات التنمية، وقالوا إن التعلم ربما يحدث من تلك التداخلات أو أن التداخلات نفسها ربما صممت بغرض تعزيز التعلم والارتقاء به. وأنماط التعلم هذه تعد جزءاً مهماً من هذا الكتاب وسنتناول بالبحث هنا بعض من هذه الأفكار التى استخدمت لصياغة وفهم هذه التداخلات التالية:

تقع اهتماماتنا داخل المجموعة الثانية بكيف نعزز التعلم من أجل التنمية: الأفكار والنطاقات والأدوات والأساليب الفنية والمهارات التى تهدف لتحقيق التعلم بين العاملين (سواء كانوا هيئات حكومية ومشروعات ومنظمات إنمائية وجماعات مجتمعية أم أفراداً) مثل تلك العمليات عادة ما توجه لبناء القدرات. هذا من جانب. وزيادة تأثير ومجال نشاط التنمية من جانب آخر وتستقيم النقاشات فى هذه المنطقة مع التنمية المقصودة مما ينتج عنها مجموعة شاملة من الكتب والمقالات والكتيبات وتفاصيل الخبرات.

فيما يتعلق ببناء القدرات والإمكانات ركز بعض الكتاب على ما يسمى مداخل عملية التعلم من أجل التنمية واستخدم (ديفيد كورتن David Kurten) (١٩٩٢م) مفهوم مدخل عملية التنمية لتحديد عملية مرحلية محددة لدعم التعلم فى تداخلات التنمية ولكن هذا المفهوم يشير أيضاً إلى مجموعة من الأساليب

التي تحاول أن تعزز التعلم (انظر على سبيل المثال روندنيللى (١٩٩٧م) Ron-dinelli وجياراتنا Wijayaratna ويوفوف Uphoff (١٩٩٧م) يرتبط بناء القدرات والإمكانات أيضاً بمدخل المشاركة من أجل التنمية.

التعلم والمشاركة

تسمح أساليب عملية التعلم لموضوعات التنمية والتنمية المهنية بالمشاركة في معارفهم ومصادرهم في إيجاد برنامج يحقق توافقاً بين حاجات وقدرات المستفيدين وبين الدخلاء على الجماعة الذين يقدمون المساعدة. البحث والعمل مرتبطان بشكل تكاملي (معدل من كورتن ١٩٩٧: Korten ١٩٨٠)

مراحل مدخل عملية التعلم:

- التعلم ليكون مؤثراً.
- التعلم ليكون كنفياً.
- التعلم ليكون ممتداً.

(في الكتاب نفسه ٥٠٠ - ٤٩٩)

مدخل المشاركة للتنمية:

تتمثل تنمية المشاركة بشكل تقليدي على أنها منبثقة من الاعتراف بأخطاء أساليب التنمية من أعلى لأسفل (كوك وكوثاري ٢٠٠١ - Cooke and Kothari) تهدف أساليب المشاركة للتنمية لجعل الناس مركزين للتنمية وذلك بتشجيع اندماج المستفيد في التداخلات التي تؤثر عليهم والتي لم يكن لديهم من قبل سوى تحكم محدود أو نفوذ. (في الكتاب نفسه)

هذه العائلة الكبيرة من المداخل تشتمل على تقييم أداء المشاركة الريفية (PRA) وتعلم المشاركة والفعل (PLA) ويشتمل تقييم أداء المشاركة الريفية تمكين الريفيين من مشاركة وتحليل المعرفة حتى يتمكنوا من التصرف والتعلم (تشامبرز ١٩٩٧م 104: Chambers. 1997).

ويشمل تعلم المشاركة والعمل بشكل واسع تقييم أداء المشاركة الريفية
مداخل أخرى لتعزيز الذي يقول: تعلم المشاركة والفعل. لذلك فهو يركز على
التعلم بواسطة كل المشاركين ويقر ويهدف لفهم التنوع والاختلاف ويتضمن
تفاعل الجماعة والتحليل ويواجه سياقات محدودة. وغالباً ما يستخدم
تيسيراً خارجياً ويؤدى إلى اقتراحات لإحداث التغيير (برتى ٧ - ٥٦ ١٩٩٥)
(Pretty 1995: 56-7).

إن مفهوم المشاركة له فكرة جديدة بالذكر عن التعلم فى جوهره بالتحديد وإن
خبراء التنمية يجب أن ينصتوا أو يتعلموا من معارف وأفكار أولئك المعرضين
للتدخلات وهدفها بدلاً من الطريقة العكسية أو وضع الأخير أولاً (تشامبرز
١٩٩٧ - Chambers)، أنواع الكتابة عن مداخل المشاركة تتضمن سلسلة متزايدة
من كتيبات ومواقع على شبكة الإنترنت وأدوات (على سبيل المثال، تقييم أداء
المشاركة الريفية والعمل والتعلم التشاركي) والأساليب الفنية (على سبيل المثال،
جماعات الأيز أو جماعات الهمس*) وترتيب الثروة والرسوم البيانية
التوضيحية) من أجل تعزيز مشاركة العاملين فى التنمية.

وعموماً، تتمتع مداخل التعلم التشاركي بتأثير قوى على طريقة تفكيرنا فى
التنمية المقصودة، وكانت هذه المداخل أيضاً موضوع التدقيق النقدى الذى سنعود
إليه فى الفصل الثالث.

كثير من هذه النقاشات وأنماط الفعل المرتبطة بها هى جواب سريع لتاريخ
طويل من الأفكار عن انتقال المعرفة فى التنمية والمداخل التقليدية للمساعدة
الفنية والتدريب، وكان هناك جدل بأن تلك المداخل السابقة التى تميل إلى أن
ترى التعلم خطياً بدلاً من المكرر والتفاعلى قد خدمت ببساطة فى استدامة
مكانة الخبراء ومعرفة الخبير وقد عزز ذلك من الثقافات التابعة للجهل

(*) جماعات صغيرة ضمن جماعة كبيرة تجتمع عادة بعد اجتماع عام أو محاضرة عامة لتبحث ما
عرض فى الاجتماع العام أو لتحل مشكلة أو تعد أسئلة تطرح على الجماعة الكبرى. (المعجم
الموسوى لمصطلحات التربية، د. فريد النجار - مكتبة لبنان). (المترجم)

المفترض. وفشلت فى بناء عمليات ديناميكية وإيجابية من التعلم التشاركى وإنتاج المعرفة التى تفيد فقراء الناس.

وكان نقد المداخل الخطية فى نقل التعلم والمعرفة باعاً للعمليات والأساليب الفنية لتعزيز تشاركية المعرفة (على سبيل المثال الجلسات فى الأماكن المفتوحة وأسواق المعرفة وجماعات الحوار والأنماط المختلفة من ارتباط نظير مقابل نظير- انظر الصندوق) وهى متواجدة فى الدوريات القائمة على الممارسة ومواقع الإنترنت والنقاش الذى يحض على الممارسة المجتمعية (التي سيعود إليها فيما يلى).

وقد أيدت المنظمات الدولية الرئيسية مثل مؤسسة البنك الدولى وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائى، وناصرت استخدام تشاركية المعرفة داخل هذه المنظمات كما أنها أقامت برامج على شبكة الإنترنت لتشاركية المعرفة على أساس دولى وهناك الآن برامج عديدة على شبكة الانترنت مع الاهتمام المتزايد بدقة استخدام هذه البرامج وتأثيرها وأثرها. وقد اعترف عدد من المنظمات الإنمائية بأهمية المعرفة للتنمية وقدمت برامج إيضاحية لتعزيز وإعلاء تشاركية المعرفة وإدارة المعرفة (كينج وماك جراث 2004 King & McGrath). فى الفصل الأول ذكرنا دراسة نقدية لـ(ساموف وستروم ومكويسست ٢٠٠١ Samoff and Strom Quist 2001).

مشاركة المعرفة:

تمكن جلسات الفضاء المفتوحة الناس من أصحاب الاهتمامات المشتركة أو الموضوعات ذات الاهتمام المشترك أن يلتقوا معاً للنقاش. أسواق المعرفة تعرض المعرفة /المعلومات حول موضوع معين أو كلام أو نقاش أو مؤسسة أو معهد إلى آخره وغالباً ما تتضمن متحدثين وعروضاً وعروض تقديم فيديو وتمكن الناس من التفاعل مع المقدمين.

جماعات الحوار: التنمية من خلال الحوار - فى برامج إلكترونية وبرامج تبث على تردد منخفض الموجه وغير تجارية تقدم خدماتها لجميع جماعات من الناس معاً^(١).

ومجموعتنا الثالثة من الاهتمامات هى عن التعلم من أجل أى غرض؟ توازى هذه الجماعة مع فكرة التنمية على أنها رؤية، ورؤى التنمية على درجة عالية من التنافسية إلا أنها تتأثر بعدد من القيم والاهتمامات والمعايير والأعراف والثقافات، لذا فإن محاولة تحقيق رؤية معينة للتنمية عليها أن تواجه علاقات القوى والمصالح الاقتصادية والسياسية المسيطرة، والنافذة للأفكار والمعارف وتكنولوجيا التنمية والكتاب الذين يواجهون مثل هذه المسائل مهمومون بالعقبات التى تتضمن التعلم الجمعى ومشاركة المعرفة وتشمل أيضاً أولئك الذين لهم حجة قوية لبعض وجهات النظر والآراء الجارية عن التنمية، وتتضمن أولئك الذين يناقشون مسألة كيف تتخذ التنمية مفهوماً (على سبيل المثال كرش ١٩٩٥ ورهنيما وباوترى ١٩٩٧ 1997, Rahnema and Bawtree, 1995, Crush)، وكيف يتم تحقيقه (مثال هذا، نقد المشاركة ل كوك و كوثارى ٢٠٠١ هايكى وموهان ٢٠٠١ Mohan and, Hickey, Cooke and Kothari 2004)

تكمن أهمية تيارات التفكير هذه فى تركيزها على العلاقات الاجتماعية بين العاملين خاصة علاقات القوة، وكما سنرى فيما يلى وكذلك فى الفصول التالية، القوة والعلاقات الاجتماعية الأخرى. مهما كانت هذه العلاقات صريحة أو ضمنية فهى أساسية بالنسبة لكيفية حدوث التعلم. وإذا ما حدث فأى نوع من التعلم ولأى غرض. وهكذا فقد رأينا، نقد المشاركة، على الرغم من أنها لا تواجه التعلم مباشرة فهى تقترح رؤية المواطننة النشطة الراديكالية التى من خلالها يحدث التعلم لنوع مختلف من التنمية.

والأجزاء التالية من هذا الفصل تقترب من هذه المناطق الثلاث المهمة. والتى تمتد إلى نهاية الكتاب وتبرزها أفكار عن كيف ولماذا يتواصل البشر وما الذى

يتواصلون حوله وكيف يؤثر التعلم بالحقائق المهيمنة (على سبيل المثال، عن التنمية) وكيف أن التعلم ينبع من الاختلاف بين الناس وبين عواملهم الاجتماعية من ناحية. ومن ناحية أخرى كيف ينبع من سياقات أو بيئات اجتماعية مؤقتة؟ وفي الجزء الأخير من هذا الفصل نبرز مفهومنا الخاص بنا عن "فضاء التعلم" والذي نستخدمه في مناطق مختلفة في هذا الكتاب.

التعلم من خلال التفكير والتواصل ضمن إطار من الحقيقة

في هذا القسم ندرس عمل اثنين من أكثر الفلاسفة الاجتماعيين تأثيراً في النصف الثاني من القرن العشرين وهما (يورغن هابرماس - Jurgen Habermas 1929 وميشيل فوكو 1926-84) Michel Foucault وهما بلا منازع المفكران الوحيدان اللذان كتباً عن موضوعات القوة والمعرفة والتغير الاجتماعي؛ إن فكرة بيير بورديو Bourdieu عن الاستعداد الجسدي أو النزعة البنيوية الذي يصورها (بوردا رودريجوس Borda Rodriguez ٢٠٠٨) على أنها مجموعة متضمنة من التوقعات تأتي من معارف الخبرات السابقة، وتأتي فوراً نظرية (لاتور - Latour) عن شبكة الفاعل على البال (لاتور ٢٠٠٥ - Latour) ومع ذلك لم يستكشف أي منهما القاعدة الفلسفية الديناميكية الاجتماعية المركبة للتعليم وإنتاج المعرفة من خلال الارتباط الاجتماعي الذي يعتبر محل اهتمام (هابرماس Habermas) وليس الروابط بين المعرفة المنتجة على المستوى الصغير من خلال الأعمال الاجتماعية والتي تؤطر المعارف الكبيرة (أو الحقائق) (فوكو - Foucault).

إن استخدام (هابرماس - Habermas) و (فوكو - Foucault) معاً أمر غير عادي؛ لأنهما غالباً ما يكونا في نزاع كل منهما مع الآخر، وكان هذا الخلاف البين حول الرابط الأساسي لفوكو عن جواز المناقشة المنطقية التي يمكن أن تؤدي إلى التحرر السياسي للمقهورين (إدجار ١١٤ : ٢٠٠٦ - Edgar 2006)، فهناك، مع ذلك أسباب معقولة للتركيز عليها في هذا الكتاب.

أولاً: سنرى نظرية (هابرماس Habermas) للفعل التواصلى يتردد صداها بقوة مع النظريات الاجتماعية للتعلم. التعلم الاجتماعي للتنمية (كما أبرزه في الفصل

الأول) ومناقشة مشاركة المعرفة آنفا. بل أكثر من ذلك الفعل التواصلى يتردد صдаه أيضاً مع التفكير التتموى حول مداخل المشاركة للتعلم والمعرفة والفعل.

ثانياً: كما هو مفهوم ضمناً فيما سبق فإن تحليل (فوكو - Foucault) لكيفية إنتاج الحقائق المجتمعية ودوامها وصمودها فإنه يعطينا أداة تحليل مفيدة للتفكير حول وضع أطر لسياقات قوة المعرفة الذى يتضمنها التعلم الاجتماعى.

وأخيراً، ويجمع أفكار (هابرماس Habermas و فوكو - Foucault) معاً، يغلف التوتر بين احتمال وجود قوة اجتماعية نشطة تؤدي إلى تعلم تحولى تحررى (انظر ما يلى) وأطر المعرفة ذات النطاق القسرى التى تعمل من داخلها هذه القوة، وعند الاقتراب من المفكرين أنفسهم. اكتشف أيضاً (بوردا رود ريجز - Borda Rod- ríguez) هذا التوتر نفسه الذى صنفه على أنه: (١) امتداد للمعرفة التنموية التى تتشكل وأن ممارسيها مقيدون بالخطاب المهيمن على مستوى واسع النطاق وبالمقالات متوسطة المستوى لمنظمات التنمية الدولية. (٢) هناك احتمال على المستوى الصغير من الارتباط بين العاملين لتبادل معرفة مثمرة والإنتاج، على الرغم من التأثير القسرى لتلك الأحاديث. (١٣: ٢٠٠٨)

وتجدر الإشارة هنا أن (هابرماس Habermas و فوكو - Foucault) كليهما كتباً باستفاضة عن المعرفة أكثر مما كتباه عن التعلم، ولكن إذا ما افترضنا العلاقة الحميمة بين المفهومين^(٢) فإن عملها وثيق الصلة بهذا الكتاب.

التعلم التواصلى والتعلم الوسيلى (التعلم لغاية) (*)

ما هو الملمح الأساسى المميز الذى يجعلنا بشراً؟ هذا السؤال البسيط، هو القوة الدافعة وراء عمل (هابرماس - Habermas)^(٣) وإجابته هى: قدرتنا على التفكير والتأمل فيما نفعله وما نتعلمه، ويناقش (هابرماس - Habermas) فى أن

(*) التعلم الوسيلى: يشير المصطلح هنا إلى أن التعلم لا يقصد فى حد ذاته وإنما من أجل غاية أخرى. ومثال للتعلم الوسيلى أن الفرد يتعلم لغة أجنبية ليس لأنه أو لأنها تجد متعة فى ذلك التعلم. وإنما لأن اللغة الأجنبية قد تفيد عند السفر خارج البلاد وينضل معظم المربين التعلم الشعورى Ex-pressive Learning أى ذلك النوع من التعلم الذى لا يحتاج إلى مكافأة أو حفز خارجيين. وإنما حيث يكون التعلم مهماً ومعتماً فى حد ذاته وبذلك فهناك ارتباط بين التعلم الوسيلى والحنز الخارجى والتعلم الشعورى والحنز الداخلى (المترجم).

هذه (القابلية - Capacity) الأساسية والتي توجد فى كل البشر هى مصدر قدرتين (إيدجار ٤ - ٦: ٢٠٠٦ / Edgar, 2006: 4-6) وهما:

● قدرتنا على العمل " والتي يعنى بها (هابرماس - Habermas) قدرتنا على تحويل بيئتنا الفيزيائية أو الطبيعية للاستعمال الإنتاجى.

● قدرتنا على التفاعل والتواصل مع بعضنا ليس مجرد الإحساس بنقل المعلومات ولكن لتبرير أفكارنا فى شكل مناقشة أو مناظرة فى موضوع ما أو اعتراض على شىء ما.

هابرماس (Habermas) ليس أول شخص بالتأكيد يشير بوضوح إلى القدرة الأولى، ففى القرن التاسع عشر، على سبيل المثال، شكلت القدرة على العمل الافتراض الأساسى(*) فى العمل عند (كارل ماركس - Karl Marx) وينتمى (هابرماس Habermas) نفسه إلى المدرسة الماركسية الجديدة فى التفكير ولكنه لم يقدم نقداً للماركسية الكلاسيكية التى تتعلق بإهمال ماركس للقدرة الثانية التى ذكرناها آنفاً، ويناقش (هابرماس - Habermas) بالنسبة (ماركس Marx) قدرتنا على تحويل البيئة المادية تسير كل شىء نفعله ذ مؤسسة الإنتاج والمجتمع الرأسمالى ومن ثم التغير الاجتماعى. ومع ذلك فإن هابرماس (Habermas) يصر على أن الشكل الذى يحدث فيه التغير ليس محتوماً وأن الميكانيزم الذى نغير به المجتمع هو قدرتنا على التواصل (الكتاب نفسه).

هذا الجدال الدائر بين أفكار (هابرماس Habermas) و (ماركس Marx) يمكن أن يستخدم ليعطى أولى مناطق اهتمامنا شكلاً وجوهراً: كيف ولماذا يحدث التعلم؟ وما معنى التنمية عند (توماس Thomas) أنها عملية تاريخية تشير بشكل واضح إلى نزعة الرأسمالية أن تبنى فوق نفسها فى عملية دورية أو متلازمة (٢٩: ٢٠٠٠).

منافسة السوق الملازمة للرأسمالية تدفع إلى الابتكار التكنولوجى الذى يخلق بدوره كل المنتجات والعمليات (الجديدة).

(*) الافتراض هو اعتبار قضية ما صحيحة بناءً، على ما هو متوفر من الأدلة. الأخذ بخلاف ما هو مسلم أو مقبول به من المبادئ والتزعم به لإثبات أو إبطال قضية ما. (المترجم)

وتفترض هذه العملية المتلازمة للرأسمالية أن لدينا القدرة على المشاركة في الابتكار التكنولوجي الذي بدوره يعتمد على استتباط معارف جديدة من خلال التفكير والتواصل وبمعنى آخر، فمن خلال التعلم يمكن تعريف الابتكار التكنولوجي على أنه المعرفة من أجل الاستخدام الإنتاجي (أيلي وويلد ٢٠٠٥ - Ayele and Wield 2005) إنها المعرفة المرتبطة بقدرتنا الأساسية على العمل ذ بمعنى أن نحول " الطبيعة " ذ نتعلم أن المعرفة الجديدة من خلال وبسبب ديناميكية الرأسمالية.

اهتمامات المعرفة الثلاثة

يفترض (هابرماس - Habermas) اهتمامات ثلاثة للمعرفة ولخصها (موهان و ويلسون - ٢٠٠٥ - Mohan and Wilson) في الاهتمامات التالية:

المعرفة التقنية: تهدف إلى إعادة الإنتاج المادى المجتمع وكيف يتحكم الفرد ويؤثر في بيئة (الوسائلية) وترتكز إلى حد كبير على المداخل العلمية.

المعرفة التأويلية (التفسيرية): تهدف إلى إثراء الفهم وتحويل الوعى خلال رباط من القواعد السلوكية المقبولة. وهذا يركز إلى حد كبير على الأساليب وفقا للتواصل بين أنفسنا وتسمح بفهم أعظم لمعانى العوالم الاجتماعية التى نكن فيها.

المعرفة التحررية: تهدف إلى كسر القيود والتحرر من التركيبات التى تحدد خياراتنا التى اعتبرت حتى الآن خارجة عن التحكم الإنسانى ويشمل ذلك التفكير الذاتى النقدى الذى يمكن الناس من التعرف على مصادر مشاكلهم.

لعل (هابرماس) يختلف مع هذا الوصف للتنمية على أنها عملية تاريخية مع ذلك لأنه يظن أن ذلك يقلل القدرة الإنسانية على التفكير والإبداع إلى الاهتمام التقنى للمعرفة والتواصل (انظر الصندوق).

ورغم أهمية ما تم التوصل إليه فإنه يتجاهل القدرة الإنسانية بشكل حاسم لـ:
(١) التفكير فى المجتمع وترجمة ذلك من خلال المناقشة والاعتراض والمناظرة مع الآخرين (والتي يطلق عليها اهتمام تأويلي)، و(٢) ويتحدى ويشكل ذلك المجتمع (اهتمام تحرري).

ويعتبر تقسيم (هابرماس - Habermas) للمعرفة إلى اهتمامات تقنية وتأويلية وتحررية هو أهم عامل يستشهد به من أعماله (هابرماس Habermas) (١٩٨٧).

المسألة، لذلك، ليست فكرة التنمية بأنها عملية تاريخية كما عبر عنها ببلاغة (توماس - Thomas) أنها خطأ، بل يهمل شيء ما، أننا لا نفكر ولا نتواصل فقط من أجل أن ندفع بالرأسمالية للأمام. أن التفاوتات الاجتماعية البنائية المصاحبة لنمو الرأسمالية مع بعض التأثيرات الأخرى الإيجابية والسلبية تولد أيضا عمليات جوهرية أوسع من التفكير والتواصل فى المجال الاجتماعى وهذا ما أدى إلى التغير الاجتماعى ومع ذلك، يستطيع المرء أن يعترض على تفاؤل محدد عند (هابرماس - Habermas) وبسبب هيمنة النظام الرأسمالى الاقتصادى والسياسى والابدلوجى فإنها تميل إلى الاندماج مع الواقع، وبمعنى آخر، إنها تشكل «الحقيقة» عن كيف يعمل العالم الذى يضع ويشكل ما الذى يجب أن تعلمه؟ وهو بلا شك قوة مقيدة لتوليد المعارف البديلة التى قد يعترضها. هكذا تبدو الحقيقة الكونية للرأسمالية أنها مولعة بأية فكرة عن معرفة التطور الذى يقف وراء جعل الرأسمالية أفضل.

وتشبه (هابرماس - Habermas) (٢٤٢ - ١٤٣٠ : ١٩٨٤) نفسه بالقضية التى يسميها (العقلانية الوسيلىة) والتى تمتاز بالمعرفة التقنية وتهتم بتبادل اكتساب المعلومات مقدمه على العقلانية التواصلية التى قد تسبب اعتراضاً على النظام الاجتماعى (انظر أيضا بوردا رودرجيز ٢٠٠٨) فإنه مع ذلك لا يرفض العقلانية الوسيلىة كما أنه يعترف بأنه من الضروري للمجتمعات أن تعمل وتدار، وبالنسبة له ولنا، القضية الرئيسة هى الطريقة التى تميل فيها العقلانية الوسيلىة لأن تتكل على نفسها مع تحول المجتمع وفى خطر تفوق العقلانية

التواصلية في عملية يسميها (بوردا رودريجز Borda Rodriguez) استعمال
العالم الحياتي (في الكتاب نفسه هابرماس - 1987 Habermas).

العقلانية الوسييلة (الغائية) ضد العقلانية التواصلية

العقلانية الوسييلة (الغائية): يلخصها (ايدجار ٢٠٠٦: ٧٤ - Edgar)
على أنها الاختيار المنطقي لإنجاز أى غرض محدد لهذا فهذه المنطقية
مرتبطة باختبار الوسائل بدلا من الغايات. العقلانية الوسييلة هي أساسية
على سبيل المثال، في تطبيق التكنولوجيا، فيحكم عليها بكفاءتها وتأثيرها
وأیضا في الإدارة الاجتماعية وفي تشكيل السياسات الاجتماعية
والاقتصادية.

العقلانية التواصلية والفاعل التواصلی

وعلى النقيض من العقلانية الوسييلة (الغائية) فإن العقلانية التواصلية
معنية بالاختيار المنطقي للأهداف التي يتم الوصول إليها بالعمل التواصلی
في النقاش الحر المفتوح لكل الأشخاص المعنيين بدون أى شكل من أشكال
الإكراه أو الإجبار (إدجار، ٢٠٠٦: ٢٣ - 23 Edgar 2006).

ولا يبشر هذا بخير للتعليم التحرري والذي ينبع من النقاش والمناظرة
والتحدى، باختصار، عملية يطلق عليها "الفاعل التواصلی" (الكتاب نفسه).

وهكذا فإن كيف ولماذا يحدث التعلم لا يمكن فصله عن نوع التعلم والمعرفة
التي ينتجها هذا التعلم، والذي يؤدي إلى الاهتمام الثاني عن كيف يتم تعزيز
وإعلاء التعلم في هذا المثال في سياق التدخل التنموي ذ هناك عنصر في غاية
الأهمية من خلاله يزداد مخزون المعرفة. في الفترة التي تلت الحرب العالمية
الثانية مباشرة. تخيل كثيرون على نطاق واسع أن المعرفة من أجل التنمية هي
مساعدة فنية وعلى الرغم من أن المصطلح عاش إلى اليوم خاصة في دوائر
البنك الدولي وصندوق النقد الدولي (IMF) وتخيّل آخرون الآن المعرفة من أجل
التنمية على أنها تعنى بناء القدرة (ويلسون ٢٠٠٧ - Wilson). والمساعدة الفنية
كما يدل الاسم وبشكل صريح وسيلي في المفهوم. بشكل أساسی هذا المفهوم

يجسد كيف ينجز العالم الغربى مهامه ويدير شؤونه، هذه المعرفة كان من المفترض أن تنتقل للجنوب الذى لا يعرف ولم يكن الأمر مطروحا للنقاش.

المعرفة الإنمائية مثل بناء القدرة منذ منتصف التسعينات تمثل محاولة للابتعاد عن فلسفة الذرائع أو الواسئلية(*) المرتبطة بالمساعدة الفنية وهكذا نجد أنها وثيقة الصلة بالأساليب التشاركية للتدخل الإنمائى والذى أشرنا إليها آنفاً فى شكله البلاغى، تبدو المشاركة مماثلة لموقف خطاب (هابرمس - Habermas) النموذجى (١٩٩٥:٨٨) و يعرف أيضا بمجتمع التواصل غير المقيد أو المحدد وتبع (ابل - ١٩٨٠ - ١٩٨٠) محاولة متعمدة ومدرسة لخلق الظروف من أجل تواصل حر وشفاف بين كل الأطراف المعنية فى التداخل(**)، ولكن المشاركة اتهمت أيضا بالواسئلية أو الذرائعية (انظر على سبيل المثال كليفر ١٩٩٩ - Cleaver) - وسيلة التعلم أو الاكتشاف الذاتى للحقائق الرأسمالية (ويلسون ٢٠٠٦) أو محاولة إثبات خلق معرفة تحويلية أو (تحريرة) ضعيفة.

ويشير نقاش المشاركة إلى مسألة صعبة للفكرة الهبرماسية للفعل التواصلى، إلى الحد الذى يعتبر فيه التداخل التنموى مطلوباً للحصول على تأثير إيجابى على هؤلاء الذين يوجه لهم (التداخل) ويمكن تحقيق ذلك فقط من خلال درجة معنية من الواسئلية ويجب فرض الفروض مثال ذلك أن الرأسمالية هى الطريق الذى يسير عليه العالم أو أنه على مستوى أكثر دنيوية، و يتبأ بدرجة معقولة من التأكد أن الأطراف المعنية الأخرى (سواء أفرادا أم منظمات شريكة) ستفاعل مع الاقتراحات. فقط من أجل إنجاز المهام، وغالباً ما يكون مستحيلاً أن تفكر فى تواصل مفتوح وشفاف مع الآخرين ناهيك عن المشاركة، فيما عدا، وربما بأقصى

(*) فلسفة الذرائع أو الوسيلة : instrumentalism نظرية فلسفية تعتبر الافتراضات صحيحة أو غير صحيحة حسب ما تتعلق النتائج المتوقعة مع النتائج الفعلية عند تطبيق الافتراض وبعبارة أخرى تقبل الافتراضات أو ترفض بعد التجربة وهى أساس فلسفة (جون ديوى ١٨٥٩ - ١٩٥٢ J. Dewey) المعجم الموسوعى لمصطلحات التربية - د. فريد النجار، مكتبة لبنان). (المترجم)

(*) (*) التداخل intervention أى عمل يقوم به الكائن الحى فيغير مراكز الأشياء أو القوى فى بيئته أو فيه أى الكائن الحى عينه. وبذلك تحصل منبهات جديدة تفعل فيه. (المعجم الموسوعى لمصطلحات التربية - د. فريد النجار - مكتبة لبنان). (المترجم)

درجات الاعتدال من التفسيرات. لنأخذ الفقرة المقتبسة التالية من أحد مديري التنمية حيث يقول:

" فى أيامٍ مثل هذا اليوم (وما أكثرها) كنت وحدى أفكر كيف يمكن أن نرضى أو نسد احتياجات المجتمع وتكون مقبولة لهم وفى الوقت نفسه. نحاول الإبقاء على السمعة من الأطراف الخارجية أمثال المتبرعين ؟ أو هل نستخدم مثل هذه المجتمعات فقط من أجل تعلمنا فقط؟.. بينما يترك القرويين الفقراء بائسين لا حول ولا قوة لهم... ومع كثير من الألفاظ التى لها مغزاها والعبارات الجامعة الشاملة. وتشمل قائمة العبارات اللافتة للنظر أشياء كثيرة مثل، المشاركة والعملية الديمقراطية و مشاركة العمل واللامركزية، ولكن هل ينتهى بنا الأمر عند الناس العاديين والوصول إلى آلية صنع القرار... أو... هل مازالت هذه الأشياء يفرضها ويمليها الميسرون؟ وفى يوم كهذا تواجهك مشاكل الناس الفورية ولكن عليك أن تستشير (التقييم الریفى المشارك -PRA) وأن تقلق لأن جدولك السنوى لا بد أن يعدل لأن الطرق متعذر بلوغها (كراوافورد الكتاب نفسه ١٧٢ : ١٩٩٩ Crawford).

يدرك (هابرماس - Habermas) جيدا هذا التوتر بين العقلانية الوسيلىة والعقلانية التواصلية وكما هو موضح فيما سبق، هناك، مع ذلك، مسألتان أخريان تظهران حتى لو أن المجال يسمح بالنقاش المفتوح والشفاف من أجل التداخل التنموى. بالنسبة (لهابرماس - Habermas) شرط التبادل التواصلى هو أن المشاركين قادرين على الاقتراب من الفروض التى تعقد بشكل مشترك تدنو بشكل تبادلى من عالم حياتى مشترك (هابرماس ١٩٨٤، ١٩٨٧، ١٩٩٠ - 80, 97, 1984 Habermas).

العوالم الحياتية:

العالم الحياتى هو مخزون الكفاءات والمعرفة التى يستخدمها الناس ليشقوا طريقهم فى حياتهم اليومية بالتفاوض والتفاعل مع الآخرين وفى النهاية يخلقون العلاقات الاجتماعية ويبقون عليها (إدجار : ٨٩ : ٢٠٠٦ Ed-gar 2006:89) قدراتنا فى عالم الحياة تجعل العمل التواصلى ممكنا

(انظر الصندوق ص: ٤٤) وتستخدم هذه الكفاءات بشكل نمطى للبقاء على علاقاتنا والحفاظ عليها مع الناس الذين نعرفهم، ليس فقط من خلال الإنفاق فى المضمون ولكن أيضا من خلال التحدى والتفاوض. والتفاعلات المستخدمة، تتطلب منا، رغم ذلك، أن نضع رؤية مشتركة أساسية للطريقة التى يعمل بها العالم من خلال إرساء مصالح عامة وتفسيرات عامة لمصالح الحياة (الكتاب نفسه: ٩٠) وبمعنى آخر إننا نرسى عالم حياة مشترك أو إجماع أساس.

وقد وصف (هابرماس - Habermas) ذلك أيضا على أنها الإجماع الأساسى الذى يكمن وراء كل تبادل وصفى (مقتبس من فيشر ١٩٩٩: ٢٠٠٣ - Fisher, 1999: 2003) وهناك قضية ضمن التداخل التئوى وهى أن مثل هذا الإجماع الأساسى هو على الأرجح لا يكون كشيء قبلى بين الأطراف المعنية المختلفة ولذلك فإن الفعل التواصى لا يمكن أن يؤسس نفسه بنجاح. القضية إذن تصبح سواء إجماعاً سياسياً عاماً يمكن توليده أم لا يمكن. فى الفصل الثالث يقوم بدراسة إحدى المحاولات لمواجهة هذا التحدى من خلال عرض الافتراضات المختلفة أولاً بين الأطراف المعنية فى مشروع صغير الذى يضم عدة أطراف عاملة فى تصميمه.

والقضية الثانية تهتم بالحالات حيث يمكن القول إن الإجماع الأساسى موجود بين الأطراف المعنية (سبيل المثال، لأنهم جميعاً مهندسين محترفين). لا توجد الافتراضات المشتركة العامة التى تشكل الإجماع الأساسى ثم يحدد الاحتمالات من أجل التعلم التحولى / التحررى لأن المشاركين حوصروا داخل عالم حياة مشترك الذى تبدى وجوده. لهم، طبيعياً ولذلك لا يجوز الاعتراض عليه، وسوف نقوم بدراسة هذه المسألة بمزيد من التفصيل فى الفصل الرابع.

وتسبب القضيتان توتراً لهذا الكتاب بين ما هو عام ومشترك بين الناس وبين ما هو مختلف فالأشياء المشتركة والعامة بين الأفراد والجماعات تكمن فى الإجماع الأساسى الذى يسمح بدوره بالتبادل التواصى قاعدة للتعلم التشاركى، بالإضافة إلى ذلك، توفر الأشياء المشتركة والعامة قاعدة أمن للمنظمة المشتركة والعمل بدافع للتعلم والابتكار^(٤) وفى المقابل. وتحت ظروف الاختلاف فإن

الإجماع الأساسى والمنظمة المشتركة والعمل أكثر صعوبة.^(٤) إنه الاختلاف وليس الاشتراك فى أشياء عامة مشتركة ومع ذلك، هذا هو مصدر التعلم والمعرفة الجديدة فى النهاية كما سنرى خلال مزيد من البحث فى القسم التالى عن نظريات التعلم.

وعن كيف نرتقى بالتعلم لا يمكن فصله عن اهتمامنا الثالث، من ناحية الغرض، وكما وضحنا آنفاً يتوازى الغرض مع الإحساس بالتنمية باعتباره رؤية للمجتمع المرغوب فيه وبالتأكيد فإن لدى (هيرماس - Habermas) نفسه رؤية وهى التحرر السياسى والعدالة الاجتماعية التى يمكن تحقيقها من خلال الفعل التواصلى.

وعلى نطاق أكثر اتساعاً ما زال يسعى للمشاركة فيما سماء مشروع الحداثة الذى لم ينته حيث يسود العقل والمنطق (إدجار ٩٦ : ٢٠٠٦ - Edgar).

وهنا فهو يتناقض مع رؤية الدراسات التقليدية التنموية للحداثة على أنها حالة مرغوب فيها يمكن تحقيقها ليس من خلال الفعل التواصلى والتعلم الذى ينبثق من أى عمل بل من خلال عملية تحديث حيث تصبح الوسائل غايات. والتفسير القديم للتحديث فى سياق التنمية يقول إنه يشتمل على العمليات التالية:

- التغير من البسيط والأساليب التقليدية إلى تطبيق المعرفة العلمية.
- التحول من زراعة الكفاف والبقاء إلى الإنتاج التجارى للسلع الزراعية.
- الانتقال من استخدام القوة البشرية والحيوانية إلى التصنيع
- الانتقال من المزرعة والقرية إلى المراكز الحضرية. (سملسر ١٢٦ - ١٩٦٨ - Smelser 1968: 126).

وحتى الآن وأثناء تسارع هذه العملية فإن التعلم التقنى عن "كيف نفعل ذلك" مطلوب و فكرة المساعدة التقنية فى هذا الصدد (انظر السابق) رحبت بها الأمم المتحدة عند افتتاحها فى نهاية الحرب العالمية الثانية وحيث ولدت منظمة الأمم المتحدة (ويلسون ٢٠٠٧ - Wilson).

لا يعتبر التحديث الرؤية التنموية الوحيدة ولكن هناك رؤى مختلفة تتنافس فيما بينها، فإن رؤية التمكين على سبيل المثال من موضوعات (هابرماس - Ha-bermas) المفضلة للتحرر السياسى والعدالة الاجتماعية.

التمكين:

عملية مرغوب فيها من خلالها يتولى الأفراد بشكل نمطى التحكم المباشر فى حياتهم بما فيهم أفقر الفقراء. فإن الفقراء (ونأمل ذلك) سيمصبحون قادرين على أن يكونوا قوى لهم تنميتهم الخاصة بهم (توماس ٢٠٠٠ - Thomas).

إننا نختار التمكين مثلاً بديلاً للرؤية التنموية (وهناك عدة بدائل أخرى) وذلك بسبب ارتباطها الخاص مع مداخل المشاركة التى تناصر- على الأقل ضمناً- الفعل التواصلى.

وهناك، رغم ذلك، سلسلة متصلة من الحواس حيث يستخدم فيها مصطلح التمكين ويمكن تحديدها بالآتى:

● معرفة كيف يؤدى المرء الأشياء لنفسه والمغلطة بالحكمة الشهيرة " إذا أعطيت شخصاً ما سمكة فإنك تطعمه أو تطعمها ليوم واحد أما إذا علمته أو علمتها كيف يصطاد فإنك تطعمه مدى الحياة."

هذه الحاسة مرتبطة أساساً بكتاب (شوماخر - Schumacher) الشهير "الصغير جميل" (١٩٧٤)، ومؤخراً وضع هذا الشعار موضع التنفيذ بمعنى إمداد الناس بالمعرفة التى تمكنهم من المشاركة فى إدارة شئونهم. والاستفادة من التنمية الرأس مالية. إنها الرؤية التى تتطلب فى الحس (الهابرماسى) معرفة تقنية. من حيث المبدأ، لا يتطلب التعلم من خلال مداخل المشاركة على الرغم من أنها غالباً ما تبرر على أساس الفاعلية كما أن اكتساب المعرفة يتطلب أن تتواءم مع السياق المحلى، المعرفة التى تسكن فى المتلقين.

● معرفة الأسباب الجذرية لسوء التمكين للفرد والمعرفة بشكل إجمالى كيف يعترض على هذه الأسباب، هذه الحاسة الأكثر شهرة بارتباطها مع العالم التربوى

البرازيلي الراديكالي (باولو فريدي - Paulo Freire) وكتابه(*) يبدأ جوجيا المهوورين، ويتطلب ذلك معرفة تفسيرية أو تأويلية وكذلك معرفة تحررية. ومن هنا تجد أن عملية التعلم قائمة على المناقشة المفتوحة والمناظرة لأن كل أسلوب تشاركي ضروري بالتحديد ولذلك فهو يأتي الأقرب لفكرة الفعل التواصلي.

يتناول الفصل الثالث بالشرح المفصل المشاركة فضاءات أخرى ونتناول بالشرح أيضا في الفصلين الرابع والسادس المزيد من أنواع المعرفة المنتجة وإمكانية الفعل التواصلي بين المشاركين في فضاءات العمل.

ومفتاح نقاشنا هو القوة وعلاقات القوة بين المشاركين.

القوة والمعرفة: التعلم ينشأ بالحقيقة

عند مستوى القوة الأساسي يمكننا أن نقول إن علاقة القوة تتجلى وتتضح عندما يتصرف الناس بطرق أخرى لم يختاروها، وغالبا ما يكونوا على وعى بوجود القوة في شكل قواعد، وتعليمات أو تهديدات ويمكن أن تكون في أقوى حالاتها، في حالة عدم دراية الناس بوجود هذه القوة. فهم يقدمون على القيام بأفعال وأعمال ما؛ لأنهم يؤمنون بأن ذلك هو الصواب أو الأشياء الصحيحة. أو تبدو أنها طبيعية أو عادية - سنناقش هذا التأثير فيما بعد (كيللي ولسون - Kelly and Wilson 2002).

في التنمية من المعتاد أن نفكر في علاقات القوة بين الناس أو بين الجماعات الاجتماعية (للتليخيص انظر جونسون ومايوكس ١٩٩٨ : ١٤٨ : ٥٤ Johnson and Mayoux 1998: 148: 54). وفي قلب علاقات الجنس (ذكر أو أنثى) على سبيل المثال هناك علاقات القوى بين الرجال والنساء وأمثلة أخرى لعلاقات القوة تلك العلاقات القائمة على الطبقة (هؤلاء الذين يمتلكون رأس المال وأولئك الذين يعملون من أجله، الدين (يتجلى أحيانا بين القادة والتابعين)، والعمر (بين الشباب والكبار) والعرقية (بين المجموعات العرقية) المختلفة.

(*) بيد جوجيا - pedagogy (فن التعليم - علم أصول التدريس وتبادلها لفظة التربية - education). (المعجم الموسوعي لمصطلحات التربية). (الترجم)

- وبالنسبة للقوة نفسها فمن المفيد أن نفرق أو نميز بين ثلاثة احتمالات..
انظر(رولاندز، ١٩٩٧ - Rowlands 1997).

١ - القوة الفوقية: تتحكم هذه القوة فى الناس من خلال القوة الفوقية السياسية المباشرة أو التحكم فى الموارد، وليس من الضرورى أن تكون القوة الفوقية علنية وصريحة لأن الناس يضيفون من ذواتهم على هذه القوة حتى تبدو "طبيعية" فى علاقات القوى مع الآخرين.

٢ - قوة لصالح: وهى حول التمتع بالقدرات والإمكانات التى تساعد على الاختيار وترتبط بالأعمال وبمعنى آخر، القدرة على تغيير الظروف لوجود المرء وغالباً ما تشكل مقاومة للقوة الفوقية.

٣ - قوة مع: وهى المقدرة على تحقيق تحكم من خلال العمل المشترك مع الآخرين.

ويهتم هذا الكتاب غاية الاهتمام بالقوتين الأخيرتين، القوة لصالح والقوة مع والى نرى التمكن منهما بالتعلم. فى الوقت الذى نرى فيه مدى الصلة بالقوة مع. فكلتا القوتين: القوة لأجل والقوة معاً تتصلان بقوة مع غرض التعلم لاكتساب قدرات وإمكانات للتنمية سواء بشكل فردى أم جماعى ويتردد صدق القوة مع، مع فكرة دعم وإعلاء التعلم من خلال الفعل التواصلى الجماعى.

ويركز عمل (فوكو - Foucault) على علاقات القوة والمعرفة التى تبين لماذا تقترب منها هنا. وفى كتابات (فوكو - Foucault) هناك موضوعان وثيقا الصلة بهذا الكتاب: الأول: موضوع الحوكمة أو فن الحكومة الحديثة (فوكو - Foucault 1979) وثانياً موضوع تعميم أنظمة الحكم الحقيقية وكلا الموضوعين مرتبطان بعمل (فوكو - Foucault 1980) والذى نشره فيما يلى، والموضعان مرتبطان ببعضهما مع أنه من المفيد أن نتناول كل منهما على حدة.

الحوكمة: بالنسبة (ل: فوكو - Foucault) فإن فن الحكومة الحديثة يتطلب أن يعرف السكان جيداً احتياجاتهم وخصائصهم حتى تتمكن الحكومة أن تحكم

الناس، وعلى الحكومة أن تتعرف على سكانها وتتعلم كثيرا عنهم ويمكن أن يتحقق ذلك بطريقة كمية من خلال التجميع الإحصائي والتصنيف والتنظيم، ويمكن اعتبار جماعات التركيز وإجراء المقابلات على أنها إضافة لبعد نوعي وتشكل حجة (فوكو - Foucault) تحدياً إذ يبدو أن التعلم من أجل التنمية يشكل حلقة معتدلة ومع ذلك يتعلم مختلف الناس أشياء مختلفة لأغراض مختلفة، ويمكننا أن نأخذ مثالا من مشهد أن المشاركة هي أفضل الطرق لتعزيز التنمية التي تنفع الفقراء والمهمشين. ومع ذلك هناك وجهة نظر متشككة يمكن لمهنيي التنمية مهما كان اعتناقهم أو مناظرتهم أن يستخدموها بغرض معرفة أو اكتشاف المستفيدين وبيئتهم المحيطة من أجل أن يؤديوا بشكل أكثر فاعلية وتأثيرا ما عقدوا العزم بالفعل على تنفيذه وفعله (ويلسون ٢٠٠٦) لا توجد هناك نية حقيقية بالنسبة للتنمية لتكون تمريناً أو تدريباً في الفعل التواصلي (لن يسأل ما الذي يفعله مهنيو التنمية) .

"إنتاج الحقيقة" هذه العملية التي تؤسس بها "الحقيقة" العامة في المجتمع التي بعد ذلك تشكل ما هي المعرفة المسموح بها ومن ثم ما الذي يجب تعلمه في مجال محدد وبلغة هذا الكتاب، قد يحدد المرء المجموعة الغالبة من "الحقائق الكبرى وكيف تبقى على التنمية مستمرة؟ ثم بعد ذلك التداخلات على كل المستويات، ومن الأمثلة عن حقائق التنمية المعاصرة الغالبة تشمل: منافسة السوق تعزز التنمية وتدفع بها قدما، والحكم الرشيد. ويشمل التمثيل الديمقراطي، وهو أمر جوهري وكذلك أيضا التصنيع والعولمة (وهما أمران محتومان) والبديل لذلك والذي لا يمكن تجنبه أن هناك أناساً سيتركون بلا تنمية، مثل هذه "الحقائق" العمومية ستثير الطريق أمام كل من يريد أن يواكب مداخلة التنمية، على سبيل المثال، عندما تصبح مناقشات التنمية مستقطبة كما هو الحال غالباً فإن مفهوم "لا يوجد سبيل آخر يمكن أن ننشده. وأوضح تمثيل لذلك هو مشروع تنمية بناء سد في بلد ما. فعملية البناء والتشييد ستتسبب

حتما فى انقطاع تدفق المياه فى منطقة مستجمع الأمطار(*) وستجرى مناقشات ومناظرات وجدل واعتراض ولكن مؤيدى السد سيدعون فى نهاية الأمر أنه لا يوجد سبيل آخر يمكن من خلاله سد احتياجات هذه البلد من مياه الشرب والرى ومحطات توليد الطاقة الكهربائية وما إلى ذلك. والغرض من مثل هذه الحقيقة العامة هو استبعاد معارف بديلة قد تؤدي بشكل جذرى إلى سياسات مختلفة.

بحث (فوكو - Foucault) وكتب بشكل مستفيض ومفصل وقدم وصفاً وتفسيرات عن كيف أن أنظمة الحقيقة تؤسس على مر الزمن من خلال تعدد العلاقات عند وبين مقاييس - الأفراد والتجمعات والمؤسسات والدولة وهكذا والذى يمكن أن يعرف علاقات القوى التى (يغلب عليها التبدل أو التغير) (فوكو - Foucault 1980) على سبيل المثال فى كتابه "النظام والعقاب" (١٩٩١)، يتبع تطور الحقيقة(*) (أو الصدق حول معاملة المجرمين بداية من إنزال العقاب البدنى والعنف العلنى فى القرن الثامن عشر) (التعذيب والجلد وتنفيذ أحكام الشنق العلنى) إلى انضباط المجرمين وترويعهم وإصلاحهم فى عزلة وسرية السجون فى القرن التاسع عشر.

فى رأى (فوكو - Foucault) يتم المحافظة والبقاء على أنظمة الحقيقة بأجهزة أو أدوات الحكومة الحديثة لأغراض الحوكمة ذ ومن هنا الرابطة مع السؤال الأول. وتشمل مثل هذه الأجهزة التعلم من الحكومة وكبار المسئولين فيها. ولكن بواسطة الشعب نفسه أيضا فتعلم الحقيقة التى تندمج بهم لتصبح مبدأً هاديا لهم، ونقتبس هنا مرة أخرى من كلام (فوكو - Foucault 1980) تطبيعها فى حياتهم اليومية"، ومرة أخرى نقداً آخر لمدخل المشاركة فى التنمية هى إبرازهم للغرض وهو تمكين المنتفعين من اكتشاف "الحقائق" بأنفسهم عن تطور الرأسمالية الليبرالية. وهناك صنفان يخصان أنظمة الحقيقة (وينطبق هذا أيضا على مسألة الحوكمة) ومع ذلك فهما مهمتان لهذا الكتاب (فوكو ١٩٨٠ - Foucault).

(*) أرض تجرى فيها مياه المطر إلى الأنهار. (المترجم)

(*) مطابقة الفكر أو الرأى للواقع أو الحادث الفعلى أو الطبيعى - مطابقة الفكرة لضمونها. (المترجم)

أولاً: إن هذه الأنظمة لا يصنعها الذين فى السلطة ومن ثم تفرض على الجماعة الاجتماعية والأفراد الموجودين فيها، وكما هو ملاحظ فإنهما يظهران للوجود من خلال مفاوضات مركبة على مر الزمن وعلى الرغم من أنها متجذرة فى اختلافات القوى، فهذه الاختلافات لها فوارق طفيفة كثيرة (على سبيل المثال. الرجال والنساء فى العائلات وأهالى البيوت ربما يتوفر لهم مصادر مختلفة من القوة) وهكذا فإن أنظمة الحقيقة " لا يمكن وصفها ببساطة على أنها سلطة فإن ممارسة القوة على الذين ليس لديهم سلطة رسمية، فالحقيقة تشيد من تلك الديناميكية الأكثر دقة وبراعة و أفضل وصف لها أنها موائمة أو قبول، التى تنفذ فى المجتمع ويطبعاها ويقبلها الجميع على أنها " الحقيقة " .

ثانياً: لا تنجح أنظمة الحقيقة حقاً فى تنظيم الجماعة الاجتماعية فى إذعان وقبول شامل، هذه الأنظمة كيانات ديناميكية، نجد دائماً من يتحداها ويعترض عليها ويحاول إصلاحها ويعيد تعريفها و(كما فى حالة الانتقال من تعذيب المجرمين إلى إصلاحهم) يتم تجاوز ذلك أو يتفوق عليها أحياناً على مدى فترات قصيرة نسبياً من الزمن، هذه التغيرات يمكن اعتبارها شكلاً من أشكال التعلم، ورغم أننا لا يمكن أن نضمن مائة بالمائة الموائمة أو القبول (على سبيل المثال وجهات النظر المختلفة حول عقوبة الإعدام فى المملكة المتحدة أو بلاد أخرى اليوم).

غالباً ما يستشهد (بفوكو - Foucault) فى الكتابات النقدية عن التنمية بالرجوع إلى أهم مقالات التنمية السائدة والتى تستببط المعرفة عن التنمية.

يمكن النظر "للخطاب" لخدمة أغراضنا بأنه السبيل المحدد الذى تترابط الحقائق باتساق مع أنظمة الحقيقة، ومثال لذلك المقالة التى ترى الرأسمالية والعولة على أنهما عمليات حتمية والتى بدورها تقود التداخلات التنموية لوضع مسودة لها أو صياغتها لتحسين تأثيراتها غير المرغوب فيها (على سبيل المثال، تحسين الفقر والتفاوت الاجتماعى فى المجتمع مصدر من مصادر عدم الاستقرار السياسى) و / أو تأكيد أنه حتى اليوم يمكن للمهمشين والمبعدين أن يصعدوا إلى السطح ليجربوا فوائد الرأسمالية والعولة.

مثل تلك الخطابات يمكن أن تؤدي دور الحقائق لصياغة التداخل التمتوى كما وصف. ومع ذلك فهي أيضاً مواقع نزاع أو تحدّي وما يثير اهتمامنا بالتحديد هو الموضوع الخاص بالتحدي، وهكذا فإن تركيب (فوكو - Foucault) و (هبرماس - Habermas) لمبادئهما الحقيقية في التنمية يمكن أن يرى على أنه عملية تعلم، إذا كان مدعوماً بتعهد اجتماعي الذي يقارب الفعل التواصلي، وهذا يعزز التفاعلات بين المجالات التقنية والتفسيرية به أو التأويلية أو التحررية.

وكما أوضحنا منذ البداية. أن الجزئين المركزيين على (هابرماس - Ha-bermas) و (فوكو - Foucault) تناولوا بالشرح بعض الأفكار الكبيرة التي أثرت على أسلوبنا في هذا الكتاب، ولأنها أفكار كبيرة فهي تجنب نحو تناول المعرفة والتعلم على نطاق كبير. ولو أردنا أن ندرس إمكانيات التعلم من أجل التحرر للتنمية من خلال الفعل التواصلي فإننا، لذلك، نحتاج أن نستكشف وندرس أكثر من ما يحدث في الارتباطات الفعلية نفسها، ومثل هذا التحليل على مستوى كبير هو موضوع ليس فقط فصول دراسة الحالة ولكن أيضاً الأفكار والنظريات التي تدور حول تعلم كل يوم في الممارسة والتي سنتحول إليها الآن.

نظريات التعلم

وكما لاحظنا في الفصل الأول فهذا الكتاب دراسة نقدية لأنواع التعلم اليومي الذي يحدث بين العاملين المرتبطين بالتنمية، وهكذا و حتى فصلنا الخامس القائم على دراسة التربية - أو التعلم الرسمي للتنمية - يركز على التفاعل بين التعلم الرسمي والممارسة التتموية.

ولهذا السبب نحن مهتمون بالسياق الذي يحدث فيه التعلم وبالتعلم باعتباره عملية اجتماعية. وكلا العاملين مهمان أهمية خاصة بالنسبة للتنمية. أولاً فهم السياق أساسى للارتباط بتتوعات التاريخ والثقافة والعلاقات الاجتماعية للقوى وبحياة كل يوم، وأيضاً بالأوضاع على نطاق وطني وكوني أوسع.

ثانياً: تتضمن التنمية اندماج عدد من الفاعلين فى التعلم المستمر والابتكار والتغير خاصة لمواجهة وتحويل علاقات الفقر وعدم المساواة والتبعية.

مع هذه التوضيحات دفعاً لسوء الفهم. ما زال مفيداً أن نبحث فى نظريات التعلم التى ظهرت من مجال التربية والفلسفة التربوية، لأنها تستطيع أن تعطى التعلم شكلاً أو جوهراً باعتباره عملية اجتماعية وبعضهم الآخر يواجه التعلم على أنه عملية اجتماعية، وهى من ناحية التأثير نظريات اجتماعية للتعلم، ويجدر بشكل خاص الإشارة إلى أولئك الكتاب الذين درسوا العلاقة بين التعلم والعمل وبين التعلم والفعل.

على سبيل المثال عرض (هاجر- Hager) من وجهة مضادة وجهتى نظر للتعلم توضحان لماذا وجه النظر التربوية التقليدية يمكن أن تكون غير ملائمة للوضع الاجتماعى الديناميكي للعمل، على الرغم من أن كليهما مبنى على قدرة التأمل الإنسانى الأولى (وجهة النظر التقليدية) هى أن التعلم يتضمن أفكار تراكمية تتأمل فيها أو تفكر فيها ويمكن أن تسترجعها أو تتذكرها (إلى حد ما مثل التعلم الذى يختبر عموماً من أجل نظم التربية والتعليم) والثانية، والأكثر ملاءمة لتحليل التعلم فى العمل ترى التعلم على أنه قرينى (معتمد على السياق) متعدد الذكوات ويتضمن عمليات ضمنية وشكلية من التفكير أنه يغير المتعلمين وأنه يغير العالم الذى نعمل فيه: التعلم هو "الفعل فى العالم" (هاجر ٢٠٠٤ : ٢٤٦). وجهة النظر الثانية هى نظرية اجتماعية قرينية (سياقية) للتعلم التى تنص على لـ "التعلم بوصفه فكرة اكتساب فى المقام الأول، والفكرة الثانية للتعلم مرتبطة بأفكار «نظرية البنائية الاجتماعية»^(٥) التى ترى فيها المعرفة على أنها نتاج طرق التواجد والعلاقات والسلوكيات والممارسات فى جماعات والتى تتأثر قرينياً (سياقياً) سواء فى مكان العمل أم فى محيط اجتماعى وثقافى معين.

صيغت الآراء البنائية الاجتماعية للتعلم فى نظريات وضعها العالم التربوى الشهير (جون ديوى- John Dewey) وآخرون، الذين طوروا أفكاراً عن التعلم التجريبى الذى يتمتع باهتمام خاص منذ أن استخدم وبنى عليه عدد من الكتاب والباحثين، وهناك اهتمام خاص فى هذا الكتاب لأفكار (ديفيد كولب: ١٩٨٤- David Kolb) الذى أجرى مزيداً من التخطيط للتعلم التجريبى على أنه عملية

تفاعل مستمرة وثابتة والتي تتضمن الفهم والإدراك والتفكير وإعطاء مفاهيم للخبرات الواقعية الملموسة المؤدية إلى معرفة جديدة وعمل للعالم. (٦)

وبينما تبدو هذه الرؤية جذابة للغاية فيما يتعلق بالتنمية خاصة إذا ما وضعنا في الحسبان روابطها الوشيعة مع الفعل كما أن وجهات النظر البنائية لها أيضاً نقادها. أما فيما يتعلق بالروابط بين التعلم والعمل، يقترح (يونج - Young) أن مثل هذه المداخل تعتبر جزئية. وهو يميز البنائية المرتكزة على الاهتمام والبنائية المرتكزة على العملية فالأولى تفترض أن أية معرفة قائمة على اهتمامات ومصالح اجتماعية وتعكس علاقات القوى بينما الثانية معنية أو مهتمة بالمعرفة سياقاً (١٩٣: ٢٠٠٤) وكلا العاملين على درجة من الأهمية لنا في هذا الكتاب، ونقد (يونج - Young) بالنسبة للمسألة الرئيسة لمدخل المصلحة هو لمن له القوة بينما المداخل القائمة على العملية ليست محددة في السياق بما يكفى وبالنسبة للعامل الأخير، يلاحظ (يونج - Young) أن وظائف عديدة... تتطلب معرفة تتضمن أفكاراً نظرية يتقاسمها جماعة من المتخصصين غير المقيدين ببيئات أو سياقات اكتسبوها من التحرك فيما وراء مواقف محددة (الكتاب نفسها ٤ - ١٩٣) وهذه المسألة بالذات هي موضوع نتناوله بالبحث والدراسة في الفصل الرابع في مناقشتنا عن تعلم الشمال الجنوب في شراكة ممارس مقابل ممارس حيث يدعوا، حتى في جماعات المتخصصين لديهم معرفة ضمن سياق.

ويقدم (يونج - Young) بالفعل إضافة هامة في هذه المناقشة والمتعلقة بالتعلم من أجل التنمية، فهو يقترح أن مداخل الواقعية الاجتماعية، يمكن أن تضيف بعداً إضافياً تفاهماتنا عن التعلم وإنتاج المعرفة: على الرغم من أن كل معرفة هي تاريخية واجتماعية الأصل والمنشأ، إلا أن أصولها الاجتماعية الخاصة هي التي تعطي الموضوعية وهي التي تمكن المعرفة من تجاوز ظروف إنتاجها.

وهكذا، فعند (يونج - Young) تجد تحديد تلك الظروف مهماً للغاية (الكتاب نفسه: ١٩٤) والتي بطبيعة الحال تربط كل من المصالح الاجتماعية (القوة)

والسياق ومع ذلك، فإن توقع تجاوز تلك الظروف هو أيضاً جاذب للتعلم من أجل التنمية كما توحى الأمور وبالتوازي مع ذلك حجة (هابرماس - Habermas) فى إمكانية التحول.

إن التحول مفهوم غير دقيق فى العلوم الاجتماعية ومن الأرجح أنه يستخدم لتغليف التفكير والفعل الذى يعيد تشكيل ويعيد صياغة الممارسات الحالية، سواء كانت ضمنية فى المؤسسات أم (إعادة صياغة المؤسسات نفسها) أو داخل المنظمات والتجمعات الاجتماعية الأخرى. ويقترح (هايكى وموهان - Hickey and Mohan) من أن يكون ذلك مؤثراً على التحول الاجتماعى أن يذهب ما وراء المحلى ويرتبط بمشروع تنمية جذرى (١٥ : ٢٠٠٤). ونعنى بالأخير هذا عملية أوسع للتغير ليس مجرد "مشروع" بالمعنى الحرفى لكلمة التدخل التنموى، ومن ناحية أخرى، فقد استخدم كتاب آخرون مفهوم التحول بمعنى ملزم ومحدد أكثر بكثير على سبيل المثال، استخدام (فولر - Fowler) التحول ليشير إلى إعادة تقييم أساسى وإعادة تنظيم مؤسسى وليس بالضرورة الانتقال إلى هدف أو مهمة (١٥٦ : ٢٠٠٠) وربما يكون التحول "رؤية مثالية لما يحتمل أن يحدث فى الممارسة وأكثر من ذلك، من المحتمل أن يظل التحول غير جلى حتى تمر فترة من الوقت وتقع أحداث وعمليات أخرى. ولكنه من المفيد أن يكون هناك مفهوم يغلف الفكرة العامة وداعماً لإعادة الصياغة وإعادة التفكير وتعديل المداخل لتتوافق مع عوامل محددة من الحياة الاجتماعية.

إن الحوار بين التعلم القائم على المفاهيم والعمل والتعلم والفعل يمكن أن يصاغ فى مصطلحات على صلة بالتنمية وفكرة التحول. وكانت هناك عدة محاولات لتصنيف أنماط التعلم التى تعرضت أيضاً للنقد والتفنيد (كوفيلد ٢٠٠٤ - Coffield 2004) وهناك فى دراسة شهيرة فى علم الرموز أو علم النماذج الشخصية قام بها (إينتوسل ١٩٩٧ - Entwistle 1997) اقترح فيها ثلاث طرق رئيسة يمكن من خلالها للمتعلم أن يقترب من التعلم من خلال مدخل سطحي وفيه تتولد المعرفة بواسطة المتعلم. المدخل الاستراتيجى وفيه يجمع المتعلمون جهودهم مستهدفين أنواعاً محددة ومعينة من الإنجاز. والمدخل العميق الذى يركز

الفهم النقدي للمعاني والعلاقات، ويقال أيضاً إن المدخل العميق تحولى، فالأساليب السطحية والإستراتيجية تبدو متوازنة مع المجال التقنى للمعرفة عند (هابيرماس Habermas) ومع الأسلوب العميق والمجال التحررى والمجال التأويلى أو التفسيرى.

ولا تستخدم مثل هذه الأنواع بطريقة مبسطة ومع ذلك فإن المتعلمين بشكل نمطى يمكن أن يستخدموا أكثر من مدخل للتعلم رهناً بالموقف والنتائج المرغوبة كما سنجد عندما نفحص العلاقة بين التعلم الرسمى والتغيرات فى الممارسة التتموية.

إلا أن المرء يمكنه أن يستخدم هذه الأصناف بالمعنى الواسع للكلمة فى التفكير فى أى نوع من التعلم يبدو أنه يحدث فى الفعل التتموى، وكما نلاحظ فى الفصل الرابع بعض الأنماط من تعلم ممارس مقابل ممارس لإعادة إنتاج نماذج غير ملائمة من الشمال والى من المفترض أن تتمتع بصفات عالمية فى الجنوب، ومن ناحية أخرى، فإن التحديات التى تظهر من الخبرات المشتركة يمكنها أيضاً أن تحول السلوكيات فى كل من الشمال والجنوب.

ونموذج (كوبلان - Koblean) للتعلم التجريبى أيضاً مهتم بالتحول عندما يفكر المتعلم فى الخبرة وعندما يتخذ المتعلم تصرفاً جديداً (أو تجربة) وقد اقترحنا بأن هذا هو أساس "فضاء التعلم" وهو مفهوم سنعود إليه فى الجزء الأخير من هذا الفصل.

إن اهتمامنا فى هذا الكتاب ينصب على الفعل الجمعى وأيضاً الفعل الفردى سواء كانت هذه الجماعية داخل منظمة أم جماعة مجتمعية، بين الأقران المهنيين أو بين عدد من المعنيين العاملين فى التنمية، إذن كيف يحدث التعلم المشترك ؟ وكما لاحظ (هودكينسن - Hodkinson) (٢٠٠٤) فى العلاقة بين التعلم والعمل هناك نظريات متعددة تستخدم لشرح وتوضيح التعلم فى جماعات العمل و يحلل (هديكينسن وهديكينسن - Hodkinson and Hodkinson) ثلاثة أنماط من التعلم: وهى معروفة بالفعل للآخرين، مزيد من التطوير والنماء للقدرات الموجودة

والتعلم الجديد بالنسبة لكل فرد (ومن المحتمل أن ترى هذه الأنماط مشابهة لأنواع (إنتويسل - Entwistle) إنتاجاً وتوالياً يمكن أن يؤدي إلى إيجاد شخص ما أو (جماعة من الناس) تسمى "جماعة الممارسة" وهو مفهوم استخدمه (وينجر - Wenger) (١٩٩٨) ليشير به إلى جماعة (أو مجتمع بالمعنى المجازي) من الناس يتشاركون في هدف مشترك أو غرض عام أو شغف وينخرطون في نقاشات مشتركة وأنشطة وينشئون بالتدريج أو يتقاسمون مجموعة مهارات وممارسات، ونشأت هذه الفكرة من دراسة عن التدريب على صنعه (التمهن) (*) قام بها (لاف و وينجر - Love and werger) (١٩٩١) والتي أوضحت أن التعلم يكمن وينبع من محيط اجتماعي. وهكذا، قد يبدأ شباب المتعلمين للمهنة (الصبيان الحرفيين) على هامش جماعة تشكل خبرة معقولة ومن خلال التعلم في الجماعة مع مرور الوقت يصبحون أندادا في المهنة والخبرة ومحط الاهتمام ومركز الممارسة والإنتاج لأنشطتهم ومفهوم مجتمعات الممارسة يستخدمه بشكل مطرد منظمات التنمية العالمية وكتاب التنمية لوصف ما يسمى ببناء المعرفة والاتجاهات المشتركة، ونتيجة لمثل ذلك التعلم الذي ينطوي على بعد اجتماعي، هو امتدادا تنعكس عليه المعرفة الجارية (أو الحقائق بلغة فوكو - Foucauld) أو تختلف معها بطريقة تؤدي إلى معرفة جديدة.

والنوع الثاني من التعلم الذي أشار إليه (هودكينسن وهودكينسن - Hodkin-son and Hadkinson) هو مزيد من تطوير وتنمية القدرات الموحدة فعلا (ويتشابه ذلك إلى حد ما مع الأسلوب الاستراتيجي للتعلم عند (إنتويسل - En-twistle) - يمكن أن يتفق مع اتجاهات أو أساليب بناء القدرة للتنمية والتطوير - بينما النمط الثالث، التعلم الذي يعتبر جديدا لكل فرد - يمكن أن يكون، من حيث

(*) نوع من التدريب والتمهن (امتحان حرفة أو صناعة) كان يقدم إلى الشبان الذين يسعون لتعلم صنعه، قبل مجيء عهد نظام المصانع والمعامل. وقد تميز هذا النوع من التربية بثلاث ميزات: (أ) ارتباط الممتحن بأستاذ (الأسطى) لمدة عدة سنوات كثيراً ما تكون سبعا (ب) التعاقد مع الأستاذ (المعلم) على تعليم الشاب صنعة فيلقنه وسألها ويدخله فيها (ج) جرت العادة أن يقيم الممتحن في بيت أستاذه الذي يقدم له المسكن والطعام أيضاً. (وقد ساد نظام التمهّن في أوروبا وأمريكا، وكان النظام يلزم الأستاذ (المعلم) في بعض مستوطنات أمريكا، بتعليم الممتحن القراءة والكتابة وبعض مبادئ الدين (المعجم الموسوعي لمصطلحات التربية)

المبدأ - مشابهاً أو مماثلاً للتحول. وفى حين، ومن منظور تعليمى، يحتمل أن يعنى التحول تغييراً أساسياً فى الأفكار. أما مفهوم ومعنى العمل، ربما يعنى تغييراً فى العلاقات الاجتماعية - على سبيل المثال، تغييراً فى علاقات القوة وفى رأى (كولين - Kolean) فإن التعلم والعمل مرتبطان بشكل أساسى وجوهري كما هو بالنسبة لمجال (هابرمس - Habermas) المعرفة التحريرية (على الرغم من أن هابرماس - Habermas) لم يشر بشكل صريح إلى التعلم مع ذلك فإن الواقعية دائماً أكثر تحدياً وكما سنرى ذلك فيما يلى عن دراسات الحالات فى هذا الكتاب.

لقد اقترح مفهوم جماعات الممارسة باعتباره الميكانيزم (الآلية) الذى يمكن من خلاله أن يحدث التعلم المشترك، لاجتذاب الناس لمجموعة الممارسات أو التدريبات الموجودة. ويمكن أن يشكل قوة بقدر ما هى ضد فهم من أجل أو مع التغير أو لتعزيز تنمية القدرات. ويحتمل فى خطوط موازية متزايدة فى القيمة يبدو أن جماعات الممارسة لها أشياء عامة مع فكرة (هابرمس Habermas) لعالم حياتى مشترك^(٧). فهم تتخيل أو يتم تصورها بشكل عام على أنها غير رسمية أو عمليات مؤسسية على الرغم من المحاولات لبناء وتشديد أو تعزيز جماعات الممارسة فى الأزمنة الحديثة. (أفضل من رؤيتها تتبع من مواقف معنية) قد أعطى ذلك حضوراً آميل للشكل الرسمى، وهناك نقاشات جديرة بالاعتبار عما إن كان من الممكن أن تشيد جماعات الممارسة شريطة أن تعتمد بشكل أساسى على الثقة بين المشاركين، تلك الثقة التى تكونت مع مرور الزمن فيما بينهم.

وهكذا، ورغم أن جماعات الممارسة التى نشأت (أو لعلها شيدت)، قد تكون باعاً على التعلم بمعنى مؤسسى، فلا يمكن مساواتها بالتعلم المؤسسى فى ذاته وبشكل جوهري.

والتعلم المؤسسى بدوره قد صيغ فى نظرية وبشكل لافت بواسطة (أرجيرس وشون - Argyris - Schon) كديناميكية اجتماعية حيث يزواج بشكل غير ملائم بين نتائج العمل المتوقعة والفعلية (١٦ : ١٩٩٦) تزودنا بحلقات التغذية

الاسترجاعية والتي قد تؤدي إلى تغيرات في السلوك والذي يعرف بالتعلم ذات الحلقة الواحدة (أكثر ولكن عمل أفضل) والتعلم ذات الحلقة المزدوجة (عمل مختلف) مثل هذا التعلم يمكن أن يتم على مستوى الفرد ولكن قد يكون متضمناً في أنظمة المؤسسة ليكون له تأثير أوسع.

أثار (أرجيرس وشون - Argyris and Schon) نقطة نقاش أكثر عمومية عن كيف يحدث التعلم في مدخلهم من التعلم المؤسسي ذ وهي النقطة ذات خصوصية مميزة للتنمية وتشكل فيما بعد " فكرة كبيرة " لهذا الكتاب وهذا سنناقشه باختصار قدر المستطاع خلال مناقشتنا لـ (هابرماس - Habermas) أبرز كثير من الكتاب كيف أن الاختلاف يعتبر عاملاً رئيسياً للتعلم، بمعنى، أننا نتعلم من الاختلاف وليس من الأشياء المتشابهة مثل تلك الأشياء التي (نظن أننا) نعرف أو نعتقد أن الحال هكذا وبمعنى آخر من خلال النزاع والاختلاف ومن خلال الخبرات المختلفة والمعارف يمكننا أن نتعلم. وكان ذلك ملمحاً من ملامح الكتابة عن التعلم المحادثي: وهي عملية يشيد فيها المتعلمون المعنى ويحولون الخبرات إلى معرفة من خلال المحادثة (الكتاب نفسه: ٥٢) وارتكازاً على التعلم التجريبي يحدث التعلم التحادثي من خلال تفاعل الأضداد والمتناقضات (الكتاب نفسه: ٥٢) وكما أشار هؤلاء الكتاب فإن " التعلم هو عملية جعل الغريب مألوفاً (بيكر - Baker) (٢٠٠٢: ٢٠) وحجر الزاوية للتعلم. هذا يعتبر حاسماً ومهماً للتعلم في وخلال ومن أجل العمل التتموي حيث يكون هناك عدد من اختلافات في وجهات النظر والثقافة والرؤية وأيضاً العمليات اليومية والممارسات، وسنرى دلائل لهذا الاختلاف ونتعرف على الأطراف الفاعلة المتعلمة من الاختلاف (وأيضاً عوائق التعلم من الاختلاف) في الفصول التالية.

مسألة أخيرة في هذا الجزء: وهي العلاقة بين الفرد والتعلم الأوسع داخل أو بين المؤسسات أو التجمعات على نطاق أوسع من الناس ومن الأطراف المعنية بالتنمية. وكما سنشاهد من دراسات الحالات في هذا الكتاب، سنجد أن تعلم الفرد من أجل التنمية لا يسبب أو يحدث بالضرورة تغييراً مؤسسياً أو قائماً على المؤسسة أو المنظمة، إلا أن محاولة بناء المعرفة ومجتمعات التعلم على نطاق أوسع

تعتبر ذات أهمية رئيسة لعدد من منظمات التنمية الدولية وباعثاً على زيادة ميكانيزمات من أجل مشاركة المعرفة والمعلومات مع توقع تعلم أعظم وأشمل وهناك ميكانيزم معين يزداد انتشاراً من خلال برامج شبكة الإنترنت (أون لاين) حتى لو استخدمت لأغراض على مستوى مصغر محدود وسنصفه ونشره في الفصل السادس نقاشاً على نطاق منتديات في جميع أرجاء العالم في الوقت الذي تمكنت فيه وسائل الإعلام الإلكترونية من تحقيق ديمقراطية المعلومات وجعلها متاحة لملايين الناس (رغم وجود الفجوة الرقمية)، والمعلومات على شبكة المعلومات (أون لاين) وعمليات التواصل خاضعة للمسائل نفسها التي أثرناها من قبل وعلاقتها بالتعلم والمعرفة: معلومات من؟، واهتمامات ومصالح من؟ وما هي مضامين وأنواع العمليات المتضمنة؟ وكما أشار وأوضح كثير من الكتاب بالنسبة لمؤتمرات الـ (أون لاين) والنقاش الجارى باعتبارها برامج تعلم ناجحة، الثقة أيضاً هدف أسمى (باراب - Barab) (شوين وهارا - Schwen and Hara) (٢٠٠٣).

وعموماً، هناك بعض القضايا الأساسية من هذه المناقشة التي تنبئ بمحتوى وتحليل الكتاب، القضية الأولى هي أن التعلم يقع في محيط اجتماعي، والذي يخبرنا بدوره عن طبيعة ومحتوى التعلم. والثانية أن التعلم قائم على تفاعل الخبرات - أساس المعرفة الضمنية - أو معظم جبل الجليد موجود تحت الماء كما أشار (ستجلتز - Stiglitz) (١٩٩٩).

وأشكال أخرى من التعلم من خلال من خلال التفاعلات مع الآخرين وأيضاً التفاعلات مع النصوص (المعرفة المكونة) وعلى التخصيص، يحدث التعلم تغيراً من التفاعل مع المعارف المختلفة والخبرات وطرق الحياة والفعل وحجر الزاوية للعمل التمرى والقضية الثالثة هي أن التعلم يتأثر بالعلاقات الاجتماعية و تشمل علاقات القوى وأيضاً قوى التنافس والنزاع، والقضية الأخيرة، هي العلاقة بين تعلم الفرد والتعلم المؤسسى والتابع لمنظمة، ويعد ذلك ظاهرة مركبة يصعب شرحها وتحقيقها في الممارسة العملية (كما ستشهد بذلك دراسات الحالات).

فضاءات التعلم:

فى الأجزاء السابقة تناولنا بالدراسة التعلم بأنه عملية ينخرط فيها كل الكائنات البشرية من خلال قدراتنا - نحن البشر- على التفكير والتواصل مع بعضنا، وتأمّلنا التعلم بالنسبة للمعرفة وبالنسبة للقوة والقيود المفروضة بالحقائق المهيمنة وأيضاً احتمال تجاوزها فى الجزء الأخير تناولنا بالدراسة بشكل أعمق التعلم وسيطاً بين العلاقات الاجتماعية وخلفيات أو البيئات على المستوى المصغر ومع ذلك لم نضع حتى الآن تصوراً أو مفهوماً عقلياً عن أين ومتى يحدث التعلم.

واقترحنا فى مكان آخر (جونسون ويلسون 2009 Johnson & Wilson) ونكرر هنا بأن مفهوم "فضاء التعلم" يمكن أن يساعد فى تحديد اللحظات الدينامية التى من خلالها يمكن أن يحدث التعلم. أو كما قلنا فى الفصل الأول "خلق فرص التعلم من خلال عملية الارتباط الاجتماعى والفعل المشترك وتفاعل المعرفة الضمنية والمكونة فى الممارسة اليومية" ويأتى تعلم الفعل من رؤية (كولبين - Kolbe) عن التعلم التجريبي الذى تحدثنا عنه وأوجزناه فيما سبق بينما، الفضاء: "هو تلك اللحظة من التفاعل الاجتماعى التى تنجر وتثير معرفة جديدة وفهم ونفاذ بصيرة وأيضاً ممارسات جديدة وأدوات وأساليب فنية ومهارات"، ومثل هذا التفاعل يمكن صياغته أو تشكيله، على سبيل المثال:

● مشروع مشترك أو مشكلة تحتاج حلاً.

● ارتباط مشترك فى مظهر ما من مظاهر الحياة الاجتماعية.

تسمح فكرة فضاء لعدد من التفاعلات المستعرضة والأحداث والتواريخ والخبرات التى تؤثر على إنتاج التعلم والمعرفة وعموماً، فإن هذه الأماكن عن بناء فهم مشترك من خلال تجربة مشتركة تؤدى بدورها إلى قوة دافعة للفعل التواصلى من أجل معرفة جديدة وممارسة جديدة.

وعلى الرغم من أن الثقة تشكل مكون رئيسى من التعلم المشترك فإن فضاءات التعلم ليست بالضرورة آمنة ذ حقاً.. يمكن أن تكون متصارعة، وفى الوقت الذى

تحدد القوانين والقواعد السلوكية التفاعل الاجتماعي ربما تخلق إمكانية التعلم، ويمكن أن يعترض التعلم أمان العلاقة حتى القوانين والقواعد السلوكية أيضا - العالم الحياتي المشترك - الذي بنى التعلم عليها. أن فهم طبيعة هذه الفضاءات وعلاقاتها الاجتماعية يساعد في رؤية ووضوح العمليات المستخدمة والغير مريحة أحيانا.

- وأخيرا، يجب أن نلاحظ الأبعاد التحليلية والمعيارية لهذا المفهوم. واستخدامنا مفهوم فضاء التعلم كما لو أنه عملية يمكن إيجادها عن عمد، وإن كان ذلك حقيقياً في بعض الظروف فإن مثل هذه الفضاءات يحتمل أيضا أن تتوالد ذاتيا أو نتاج عمليات أخرى. وربما يهدف العاملون في مجال التنمية إلى خلق الظروف المواتية لهذا التعلم لكن قد توجد طرق متعددة يحدث بها تعلم الفعل (أو تجده مسدوداً لهذه المسألة) وسنجد أمثلة للنوعين من العملية في الفصول التالية.

هوامش:

(١) انظر موقع (جماعات الحوار) <http://dgroups.Org1>

(٢) بلغة القاموس (ليتعلم - to learn) هي الحصول على المعرفة عن ... كذا أو المهارة في كذا إما بالدراسة - study أو الخبرة - experience أو التدريس - teaching (المصدر قاموس أكسفورد المختصر.. Dictionary (Shorter Oxford English) عام ١٩٦٥-١٩٦٥).

(٣) ما لم يتم الإشارة إليه في مكان آخر، هذا الجزء يؤدي إلى النصوص الأصلية لمؤلفها (هابرماس - Habermas) ومع ذلك فإننا ندين بالشكر إلى التلميحات التي أمدنا بها (اندرو إدجار - Andrew Edgar) في كتاب (هابرماس: المفاهيم الرئيسية (2006) Habermas: the key concepts).

(٤) هذه النقطة صنعها (فيلاسكو - Velasco).

(٥) المذهب البنائي الاجتماعي - Social constructivism يرتبط عن قرب بالمذهب (الإنشائي البنائي) - constructionism) وكلاهما مهتم بكيفية تطور كل من المعرفة والتعلم ضمن سياقات اجتماعية. (المذهب الإنشائي البنائي الاجتماعي - Social constructivism) استخدمه العلماء التربويون والعلماء النفسيون، وعموماً يشير هذا المذهب إلى التعلم الفردي (تعلم الفرد) الذي يحدث في سياق اجتماعي، ويتأثر به مثل التواجد داخل مجموعة أو جماعة. وهكذا تخلق الجماعات معرفة جماعية ومعنى ومذهب (الإنشائية أو البنائي الاجتماعية - Social constructivism هو أقرب لعلم الاجتماع ويميل للإشارة إلى كيف يخلق الأفراد والجماعات واقعهم وأعطوا له معنى من خلال التفاعلات مع بعضهم وفي العالم، وكلا البعدين جزء من العمليات التي قمنا بتحليلها في هذا الكتاب.

(٦) تعريف (كولب - Kolb) لمعنى التعلم يختلف قليلاً عن تعريف العملية في قاموس أوكسفورد المختصر - Shorter oxford English Dictionary) وهو: العملية التي بها تولد (تخلق) المعرفة من خلال تحول الخبرة (٣٨: ١٩٨٤).

(٧) في دراسة مثيرة أظهر فيها (لاف ووينجر ١٩٩١ - love and wenger) كيف أن الصبيان المتهنين حرفة كان يؤتى بهم إلى عالم حياتي مشترك (على الرغم من أنهم لم يستخدموا هذا المصطلح) إلى حرفتهم من خلال ما أطلقوا عليه عبارة (المشاركة الخارجية القانونية الشرعية).

الفصل الثالث

التنافس والتعلم بين أطراف معنية متعددة

من أكبر التحديات أمام العمل التنموى - فى أى مكان فى العالم - هو كيف تعمل مع الجهات والأطراف المعنية التى لها توارىخ اجتماعية واهتمامات وكيانات وقيم مختلفة ومتباينة. فالشراكة والمشاركة والتضامنية والتمكين كلها ضمن خطاب التنمية المعاصر ومن المفترض أن الرغبة المتزايدة لدى الأطراف والجهات المعنية بالمشاركة يعد أمراً جوهرياً (إن لم يكن كافياً) لإعطاء التداخلات فرصة للنجاح. ومع ذلك، وكأى فرد كان ذات مرة جزءاً من الشراكة أو مشاركاً فى منتدى مع عدد من المعنيين، سيعرف أن. العمل مع أفراد آخرين ومؤسسات أخرى قد يشكل تحدياً كبيراً. ما هو نوع التعلم المطلوب؟ وكيف يحدث؟ تلك هى الأسئلة التى يسعى هذا الفصل للإجابة عليها. بالإضافة إلى ذلك، يدرس هذا الفصل دور التنافس فى التعلم وكيف أن الوساطة أو التيسير فى مثل هذه السياقات يمكن أن تؤدى عملاً مهماً.

والعمل مع أطراف معنية متعددة يعد عاملاً جوهرياً فى العمل التنموى. خاصة أن التغيير الاجتماعى يشتمل على عدد من المؤسسات والمهارات لتحقيقه. على سبيل المثال، لا يمكن أن نصمم ونطبق سياسة للإصلاح البنائى أو حتى مشروع مالى مصغر بدون الأخذ فى الاعتبار أنشطة الأطراف الفاعلة المختلفة للضالعين فيها، من الجائز أن نشكل تصميماً وننفذه بدون استشارة الأطراف الفاعلة المختلفة. وعدد من أشكال النماذج المعقدة التى تشكل السياسة الاقتصادية لا تشمل التداخلات الشعورية للأطراف العاملة حتى لو أن مثل هذه النماذج تتركز على بيانات عن هؤلاء العاملين التى جمعت بطرق أخرى. لعل هذه

النماذج تحرز نجاحاً ولكنها أيضاً قد تحتوى على افتراضات تؤدي إلى عواقب غير متوقعة أو سلبية، مثلما كانت الخبرة عن برامج التعديل البنائية التي هدفت إلى تحرير الاقتصاديات وتقليل دور الدولة في الثمانينات والتسعينات، ورغم الافتقار إلى التشاور مع العاملين أو إشراكهم لم يؤد بهم ذلك للفشل. وسنرى في الفصل الرابع أن نماذج الكمبيوتر أيضاً يمكن أن تحسن بالتشاور مع من يمكن أن يطبق أو يتوقع أن يستفيد من التداخل، ذلك لأن هناك عدداً من العناصر الإنسانية وعوامل قرينية من الصعب أن توضع في الاعتبار. يحتاج النموذجيون أن يعلموا عنها ويتعلموا منها .

إن التداخلات التنموية هي أعمال سياسية بالدرجة الأولى فهي تتضمن اختيارات من مصادر أخرى - توليدها وتوزيعها واستخدامها، كما أنها سياسة أيضاً لأنها من حيث المبدأ، تتحرى مواجهة الفقر والظلم الاجتماعى، ومثل هذه المحاولات المتعمدة لتحقيق ذلك، يحتمل أن تتحدى الأنظمة القائمة (أو تؤدي إلى تحديات سواء كانت متعمدة أو غير متعمدة) بغض النظر عن ضالة الوسيلة.

أغراض التنمية والتأثيرات الغير مقصودة أو السلبية لعدد من التداخلات التنموية قد دعمت الدعوة للمشاركة والشراسة، وكما رأينا يفترض أن المشاركة والشراسة ينجم عنهما تنمية أفضل - لأن احتواء العاملين والعمل في شراكة يعطى مقداراً أوفر من المشاركة وحرية الوصول إلى معارف مختلفة وبالتالي تؤدي إلى مزيد من التداخلات المناسبة. وترتبط المشاركة والشراسة أيضاً بالتنمية على أساس الحقوق وإعطاء الناس صوتاً .

والسؤال الرئيسى هو إن كان مختلف الأطراف الفاعلة ضمن من يحدد وينفذ التداخل (وأيضاً الاستفادة منه) فكيف يتمكن إذن الفاعلون هؤلاء من تحديد وتنفيذ التداخل؟ وكيف إذن تؤدي معارفهم المختلفة هذه الموارد الإنسانية والمادية إلى سياسات جديدة مبتكرة وأفعال لم يتمكن من إنجازها عامل واحد بمفرده؟ ومع ذلك، فإن تجميع الجماعات والمؤسسات معاً بمختلف المراكز الاجتماعية والأغراض هو تحدياً في حد ذاته على سبيل المثال مركز الادخارات والقروض أو منظمة ائتمان مصغرة والتي تعمل لخدمة الأهداف التنموية لأعضائها تختلف

اختلافاً كبيراً عن تلك المنظمة غير الحكومية الدولية التي تقدم التمويل والتدريب لمثل هذه المنظمة أو معهد بحثى يدعم تكنولوجيات الإنتاج الجديد للأعضاء، إن المراكز المؤسسية والاجتماعية وتواريخ المصالح والكيانات والقيم المختلفة التي يمثلونها تشكل دينامية مركبة وأكثر من ذلك، فالجماعات والمنظمات ليست بالضرورة متجانسة فيما بينها، وهذه الاعتبارات تعنى أن العمل المشترك يتطلب التعلم حول وبين الفاعلين وربما يتطلب عمليات تفاوض ووساطة.

يدرس هذا الفصل بعضاً من هذه المسائل والقضايا من خلال خبرة مشروع عمل بحثى فى مجال متعدد الأطراف الفاعلة، نفذ هذا المشروع المؤلفان فى زيمبابوى عام ١٩٩٩، ويناقش هذا المشروع أن وساطة التنافس حول الأهداف الاجتماعية النابعة من وجهات نظر ومعارف الفاعلين المختلفة يمكن أن تكون الأساس لشراكة تعلم (حتى لو تشكلت بطريقة غير رسمية)، سيقدم الفصل أولاً دراسة وشرحاً لبعض الأفكار حول ديناميكية التفاعل بين المؤسسات وتحديات المشاركة فى عالم مختلف اجتماعياً، وكيف أن فكرة فضاءات التعلم يمكن أن تطبق فى هذا السياق - مشتملاً - فى هذا المثال - على أداة تعلم عملى استخدمها المؤلفان ثم بعد ذلك سننظر فى محاوله خلق فضاء تعلم فى حاله التدخل البيئى والتنموى فى زيمبابوى، وأخيراً سوف يدرس الفصل بعناية تلك الديناميات واحتمال وجود أوضاع بنائية ميسرة فى التعلم من أجل التنمية .

بعض المفاهيم:

فى هذا الجزء ندرس بعض العناصر الرئيسية عن مفاهيم التعلم بين الأطراف المعنيين المتعددين: طبيعة العلاقات بين المؤسسات ومناقشة المشاركة، خاصة بالنسبة للمفاضلة الاجتماعية والقضايا الناجمة المتضمنة فى فضاءات التعلم.

العلاقات بين المؤسسات:

كان موضوع العلاقات بين المؤسسات وثيق الصلة بمديرى التنمية الذين يواجهون التحدى المستمر حول كيفية العمل مع عدد من المنظمات أو المؤسسات

فى تنفيذ التداخلات ونوجز هنا عمل (روبينسن Robinson) (٢٠٠٠) الذى يستخدم أداة تساعد على الكشف لفحص ودراسة العلاقات بين المنظمات أو الهيئات وذلك بالتفريق والتمييز بين أنماط العلاقة: تلك التى تخص المنافسة والتنسيق والتعاون^(١) وفى الوقت الذى اعتبرنا فيه أن هذه هى الأنماط النموذجية، وأوضح المؤلفان أنها تتعايش وتتداخل فى الواقع، فإنها تعطينا أداة تساعدنا على كشف وتحليل دينامية العمل التتموى سواء كانت التداخلات من قبل الدولة أم من قبل منظمات غير حكومية متعددة أو ثنائية الأطراف أم من خلال الأنشطة والأدوار التى يلعبها القطاع الخاص، وهناك دافع واحد للالتفات لهذه العلاقات وهو التأكيد المتزايد على الشراكة كما ذكرنا. وكما أشرنا فيما سبق، أن العمل فى شراكة يثير تحديات لا يستهان بها، ليست الأقل فى إدارة علاقات القوة غير المتكافئة بين الجماعات والمنظمات وإدراك السياق المؤسسى الأوسع للعمل العام وإنماء السياسة.

يعتمد العمل التتموى بين الميادين المؤسسية إلى حد ما على عمليات التعلم، وتشمل الأمثلة تنظيم العلاقات لتتعرف على تأثير وأهمية مختلف العاملين ولتفهم عمليات الفكر والاختلافات. وتدرس عمليات تعلم أخرى الافتراضات وطرح الأسئلة وإعادة صياغة الأفكار والاقتراحات، إلا أنه من الصعب ربط كل هؤلاء بدون درجة ما من الثقة بين العاملين، الثقة قد يضطر لبنائها مثال ذلك، حل كل من (فانجن وهكسهام - Vangen and Huxham) (٢٠٠٣) حلقات بناء الثقة التدويرية حيث الخبرات الإيجابية للعمل معاً تعتبر دعماً وتقوية ذاتية، وربما يحتاج للواسطات أيضاً: الوسطاء والميسرين لدعم التعلم المتبادل وعملية بناء الثقة وأيضاً لتوضيح الاهتمامات والقيم والأهداف المنشودة (هوايت وروبينسون ٢٠٠٠ - Hewitt and Robinson) ذكرنا مفهوم (انسك - Iinskip) (١٩٩٤) عن "شبكة القوى" و"منظمات المستوى المتوسط التى تربط السياسة وتخطيط الخدمات والتنمية باتصالات التيسير بين مستويات الحكم الكبير (الحكومة بوجه عام) والمستويات الصغيرة (جماعات المجتمع أو الأفراد). مثل تلك القوى يمكنها توفير مekanزم للتعلم المتبادل .

ويمكن أن تؤثر علاقات القوى والتميز الاجتماعى على ناتج أى نمط من التفاعل الدينامى بين المنظمات، حتى فى الشراكات القائمة على التعاون، ويلاحظ (هاريس Harris) أمثله حيث تحجب لغة الشراكة فروق القوة بغلالة رقيقة (٢٢٧ - ٢٠٠) ومع ذلك فهو أيضاً يبرز ويؤكد على أهمية الثقة فى تفعيل التعاون خاصة من نوع التنظيم الذاتى حيث تتمكن الجماعات والمنظمات من بناء الثقة بشكل إضافى من خلال عملية التعلم . وسنرى بعض العناصر الجينية لهذه الدينامية فى دراسة الحالة التالية وحيث يمكن للتميز والتنافس إرغام العاملين فى المشاركات ذاتية التنظيم من صياغة أسئلة الافتراضات وإعادة صياغة قاعدة تعاونهم. وهناك سؤال مهم وهو كيف نمكن هذه العملية من أن تحدث بتلك الطريقة بحيث يكون التنافس مصدراً لبناء للأفكار والابتكار بدلاً من أن تكون عملية تدفع الناس للفرقة والتشتت؟

المشاركة:

وكما رأينا (انظر الصندوق ص ٢٥) النمو الهائل بتزايد الاهتمام بالمشاركة يمثل محاولة الأكاديميين والممارسين مواجهة التحدى فى ضم الناس الذين كانوا من قبل مستبعدين فى تحديد وتصميم والاستفادة من التداخلات التتموية، ومن مؤيدى المشاركة القدامى أمثال (روبرت تشامبرز - Robert Chambers) إلى أحدث نقاد اتجاهات وأساليب المشاركة والشراكة، كان وما يزال هناك اهتمام قائم ومستمر لإعطاء صوت للفقراء و السكان المحرمين من التنمية، وانبثقت أدبيات واسعة لإعطاء مفهوم للمشاركة أو لنقدها، وسواء كان لدعم وتعزيز أشكال المشاركة للبحث عن تنمية السياسة أو لنقدها بمعنى كيف تنفذ عملياً، وبأكثر المعانى انتشاراً فإن هذا النقد (١) يرى المشاركة على أنها شكل من أشكال اختبارات الانضمام لعملية التنمية التى توجهه أجناداتها الحكومية والمؤسسات فى الشمال (٢) يهتم المشاركة بشكل مفاهيمى بتثبيت الأسعار محلياً بتدخل حكومى على مدى عمليات أوسع من التغير (٣) وعلى الجبهة العملية، نجد أن الأساليب الفنية للمشاركة تفهم وتطبق بأسلوب سطحي ولا تضع فى الحسبان بالقدر اللائق. علاقات القوى ولا تفكر جيداً فى أنه من الممكن أن تدعم هذه القوى بمثل هذه التداخلات .

ونتيجة هذا النقاش كان محاولة إعادة صياغة المشاركة بطرق جديدة. وجمعها معاً (هايكي وموهان - Hickey and Mohan (٢٠٠٤) بشكل محكم ومتناسك. وهنا تبرز بعض الأفكار الرئيسة. هناك فكرة ذكرت من قبل، وهى عرض بإعادة صياغة المشاركة على أنها مواطنة نشطة وجذرية، وهو مجال أوسع للممارسات السياسية الاجتماعية أو تعبيرات القوة التى من خلالها يوسع الناس من وضعهم ومنزلتهم الاجتماعية وحقوقهم بوصفهم أعضاء فى مجتمعات سياسية محددة، وبالتالي يزيد تحكمهم فى الموارد الاجتماعية والاقتصادية (موهان وهيكي - ٢٠٠٤ - Mohan and Hickey) وفكرة أخرى هى توضيح ظروف المشاركة. يقترح (كورن وول - Cornwall) أن هناك نوعين من فضاء المشاركة "شعبية" و"مشجعة" الفضاءات الشعبية هى تلك الحلبات التى يرتبط فيها الناس معاً وغالباً مع آخرين مثلهم، فى العمل الجمعى والمبادرات للمساعدة الذاتية أو العمل الاجتماعى اليومى بينما الفضاءات المشجعة هى الفرص التى شيدت من أجل الناس أو ممثليهم لى يأتوا معاً مع أولئك الذين يمثلون السلطات الشعبية أو مؤسسات الأطراف المعنية الأكثر تعقيداً من المجتمع المدنى والقطاع الخاص والحكومة والمتبرعين والمقرضين (٧٦: ٢٠٠٤)

وعلى الرغم من أن هناك أمثلة لا يتضح فيها نمط الفضاء والفضاء التشجيعى عند (كورن وول - Cornwall) وضوحاً جلياً (فعلى سبيل المثال. الفعل الجمعى غالباً ما يبادر به أو تقوده جماعة معينة أو منظمة تدعو الآخرين للانضمام لها (وجماعة العمل البيئى- EAG فى دراسة الحالة التى تقدمها فيما يلى هى مثال على ذلك) ونحن مهتمون بشكل رئيس الفضاءات المشجعة فى هذا الفصل، وسنرى أن إمكانية أو احتمال التعلم فى مثل تلك الأماكن يتأثر بقوة بعلاقات القوة وكيف يفهم الاختلاف والمشارك ويعمل وفقاً لذلك، ويشير (كورن وول - Cornwall) إلى أن الفضاءات المشجعة للمشاركة ربما تعكس وبقوة علاقات قوة أوسع وكذلك المركز أو الوضع الاجتماعى لمختلف المشاركين.

ومع ذلك. فإن جمع مختلف العاملين معاً له أيضاً دينامية وفاعلية، فربما يكون باعناً على أشكال جديدة من المنافسة والمقاومة. ونتيجة لذلك، فإن الفضاءات

التي أوجدت لغرض واحد في الحسبان يمكن أن يستخدمها أولئك المرتبطون بها لشئ ما يختلف تماماً (الكتاب نفسه ٨٠-١) وخلال تلك العمليات فإنه من الممكن (ولكنه ليس ضرورياً) أن يحدث التعلم بهدف التنمية، ولكن يعتمد إلى حد كبير على كيف يعمل المشاركون من خلال الديناميات كما يشير (كورن دول - Corn-wall) إلى ما يعد معرفته يتطلب أكثر من مجرد السعى إلى السماح لكل فرد أن يتكلم مؤكداً الحاجة للإنصات، (نفس الكتاب: ٤٨)

الفعل وفق والعمل من خلال المنافسة والصراع على أنه عملية تعلم يشكل تحديات إضافية، على سبيل المثال، يناقش (ليوس-leeuwis) الأساليب التشاركية للإنماء بأنها تعتمد بشكل أساسي على عمليتين: (١) التعلم الاجتماعي للتخطيط وصنع القرار، والتي بدورها تركز على (٢) فكرة (هابرماس - Habermas) (١٩٩٠) عن الفعل التواصلي ويزعم (ليوس-leeuwis) أن الدعامة أو الأساس لمفهوم المشاركة هو أحد الأسباب التي تؤدي إلى الاصطدام بالصعوبات، وكما أشرنا من قبل، يأتي العاملون للمشاركة بخلفيات تاريخية واجتماعية مختلفة، لذلك يقترح (ليوس-leeuwis) أن المشاركين يندمجون على الأرجح في عمل استراتيجي^(٢) أكثر من الفعل التواصلي حتى يحققوا أغراضهم الخاصة، ويعطى (ليوس-leeuwis) أمثلة تدعم هذا الادعاء ويقترح أن ارتكاز المشاركة على الافتراض بأن المعرفة المتزايدة والفهم سيغير بالضرورة مسارات العاملين للعمل المضلل ذلك إذا كان الصراع دائماً موجوداً تقريباً في عمليات المشاركة - بدلاً من ذلك يقترح (ليوس-leeuwis) أن التفاوض والمفاوضين مطلوبون لخلق المتطلبات الأساسية والمؤسسات للتعلم الاجتماعي والتعاون (ليوس - ٩٤٧-٢٠٠٠ - leeuw-947 2000).

فضاءات التعلم والاختلاف الاجتماعي وجماعات الممارسة:

إذن ما هي الأشياء الضمنية لهذا النقاش من أجل التعلم بين أطراف معنية متعددة من أجل التنمية؟ هل من الممكن أن نفعل ما يقترحه (ليوس - leeuw-947 2000) في وقت سابق، قدمنا مفاهيم فضاءات التعلم ومجتمعات الممارسة، ونعود إليها مرة أخرى ولكن باختصار وأيضاً نبرز إطار عملية وضع - الأجندة (للتعليم

المتبادل) الذى طوره المؤلفان واستخدماه لبحث ودراسة نشاط الأطراف المعنية المتعددة فى زيمبابوى .

قلنا إن فضاءات التعلم هى الفضاءات التى يتمكن فيها الناس الذين لهم تواريخ وعلاقات مختلفة وآراء عالمية أن يأتوا معاً ويتعلموا من خلال التعبير والإقرار بوجود اختلاف والاندماج فى مداخل جديدة للتنمية مهما كان بساطة وتواضع تلك المداخل الجديدة، يتشكك (ليوس- Ieeuwis) فى أن مثل تلك العمليات يمكن أن تحدث بدون وظيفة تفاوضية، إلا أن هناك أبعاداً أخرى تعزز، وأيضاً تعيق، التعلم والفعل، على سبيل المثال، أقمنا الجدول الدائر حول جماعات الممارسة - وهى جماعات من الناس يتقاسمون مشروعاً وارتباطاً متبادلاً فى ذلك المشروع ويتقاسمون طائفة من المعارف والمهارات المشتركة بينهم (وينجر- wenger) التى يمكن أن تحد أو تعزز من التعلم الجديد، ومن ناحية، تجد لدى جماعات الممارسة ميلاً أو اتجاهاً نحو تنظيم المعرفة الموجودة على أسس مؤسسية (أى يعتبر الشئ مجرد شيئاً مادياً - reification) (*) مما يجعل من الصعب الاعتراض على هذه المعرفة، ومن ناحية أخرى، فإن جماعات الناس من جماعات الممارسة (تتضمن على معارف وكيانات اجتماعية مختلفة على أساس ممارساتهم المختلفة) تجد لديهم القدرة على التعلم من بعضهم غالباً ما تكون هزة النزاع أو الصراع التى تؤدى بأى منهم إلى اللجوء لمواقع حصينة أو، على النقيض، لإعادة صياغة النتائج . وهكذا فإن التعلم من أجل التنمية هو موقع للنضال والكفاح - ومثل كل تغير اجتماعى غالباً ما يتطلب بعض العمليات المنظمة المركبة لتمكين الحوار الذى يؤدى إلى المواءمة والتغير (إيزاكس Isaacs) (١٩٩٣).

(*) اعتبار الشئ مجرد شيئاً ملموساً - reification) مصطلح كثيراً ما استخدم فى علم الاجتماع الخاص بالتربية، ويشير إلى ميل الأفراد بما فيهم العلماء الاجتماعيين إلى معالجة الآراء، كأن لها وجوداً مثل الأشياء فالبيئة التطبيقية مثلاً من صنع الإنسان أو أنها مشيدة اجتماعياً ولكن يشار إليها كثيراً باعتبارها كياناً مستقلاً وهناك ما يثير جدلاً أكبر، فقد اقترح بعض علماء الاجتماع أن المعرفة knowledge شئ، مادى وأن الحواجز بين مواد الدراسة تؤخذ قضية مسلماً بها فى حين ينبغى أن تكون محل تساؤل . (المعجم الموسوعى لمصطلحات التربية)

فى أواخر التسعينيات طور مؤلف هذا الكتاب إطار وضع أجندة مشتركة، وهى عملية تفاوض نابغة من تعلم الأطراف المعنيين عن كل منهم الآخر. ويتكون الإطار من دراسة الافتراضات المحورية عن المشكلة المطلوب مواجهتها وما نحتاج عمله، والإقرار بالحاجة إلى المسئولية (المحاسبية) فى الأعمال المتفق على توليها - بمعنى المسئولية فى تقديم تفسير أو تعليل للإجراء الذى اتخذ؛ وتنمية تفاهات مشتركة عن الأفعال والعمليات التى أدت إلى أى نتائج ولماذا؟ هو أحساس بالانتساب، ولهذا أطلقنا على هذا الإطار (الافتراضات - المسئولية - الانتساب) (3as - الألفات الثلاث) (المسئولية والمحاسبة والانتساب) - (accountability-as-sumption-attribution) واقترحنا أن يكون هذا الإطار أداة تعلم وتفاوض للتدخلات التى يوجد بها عدد من الأطراف المعنيين. والآن نستمر فى دراسة كيف استخدم هذا الإطار لنبحث ونعزز التعلم فى تلك المبادرة فى زيمبابوى.

خلق فضاء للتعلم ووضع أجندة شاملة

ترتكز دراسة الحالة التالية على البحث الذى نفذ فى زيمبابوى عام ١٩٩٨ والاهتمامات وراء هذه الدراسة عكست صورة تلك الاهتمامات فى هذا الفصل: كيف يمكن أن تشمل كل الأطراف المعنيين- خاصة الجماعات المستبعدة حتى الآن ذ فى التعريف، والتصميم وتطبيق التدخلات؟ ما نوع عمليات التعلم التى نحتاج إليها وكيف يمكن البقاء عليها ودعمها والمشروع الذى بحثناه وحققنا فيه كان مبادرة لتجميع شئون التنمية والبيئة معاً بالتركيز على إدارة النفايات الصلبة، والدخل الناتج لفقراء الناس بإقامة مشروع تدوير المخلفات الصلبة فى مدينة بها مناجم شمال العاصمة هرارى. وكان رابطتنا بهذه المبادرة من خلال منظمة غير حكومية تدعى زيمبابوى الوطنية وكان أعضاء هذه المنظمة من هيئة أساتذة ممن درسوا للحصول على درجة الماجستير فى إدارة التنمية فى الجامعة المفتوحة، وتدعم تلك المنظمة غير الحكومية جماعات العمل البيئية فى زيمبابوى (وهو مشروع جماعات العمل البيئية فى مدينة المناجم تلك وكانت (جماعات العمل البيئية) هذه تضم أعضاء من القطاع الخاص (المناجم وتجار التجزئة

المحليين) ومن القطاع العام (الإدارات والمكاتب المحلية لمختلف الوزارات وإدارة الصحة البيئية التابعة للسلطات المحلية) وأعضاء من الجماعات التطوعية العاملين في المجتمعات الفقيرة في المدينة، وإحدى هذه الجماعات التطوعية جماعة تابعة للكنيسة وقد انضمت للمساعدة جماعة من أرامل ضحايا مرض الإيدز اللاتي شكلن جمعية، وبناء على ذلك اقترح أن تشارك جمعية الأرامل في حل مشكلة إدارة المخلفات الصلبة في المدينة، فكان مصدرًا يدر عليهم دخلا من خلال مشروع تدوير النفايات، وفيما يلي، سنبرز باختصار التحديات التي واجهت (إدارة النفايات الصلبة) والفكر الذي وراء المشروع، ونصف عملية البحث التي حدثت ونبين كيف أن النزاع بين الجماعات والمصالح أصبح مصدرًا للتعلم لكل المرتبطين بهذه المبادرة والملتزمين بها، وخلال ذلك، ندرس أوجه التشابه والاختلاف في مجتمعات الممارسة المختلفة وأهمية الوسطاء في تقديم عملية بنائية لوضع الأجندة من أجل التفاوض المستمر وتطبيق المشروع .

إن التحديات التي تقيد مصادر السلطات المحلية في إدارة النفايات الصلبة تعتبر معقولة، ففي وقت هذا المشروع كان الزيمبابويون يجربون امتيازات القطاع الخاص ولكن لم يكن نجاحاً عظيماً، لم يكن هناك توزيع عادل في مدينة المناجم لجمع النفايات، بداية من استهداف المناطق الأكثر ثراء من دافعي الضرائب بينما الزيادة السكانية في المستوطنات "عالية الكثافة" والتي تزداد كثافة سكانية من الهجرة الريفية والحضرية، ومن ناحية أخرى بسبب طبيعة صناعة المناجم أيضاً زيادة إنتاج قصب السكر في الزراعة المحلية (كلاهما أوجد منتجات مخلفات لا بأس بها) ومع ذلك، وبدلاً من التحول إلى مشروعات الامتيازات الخاصة، اقترح أنه يمكن إدارة هذا التحدي والتمكن منه من خلال توحيد التعليم العام وإدارة المجتمع في مشروعات مستهدفة مثل مشروع التدوير المقترح ويقوم بتنفيذه جمعية الأرامل .

لم تكن نقاشات (جماعات العمل البيئي) تشمل الأرامل مباشرة حتى هذه المرحلة، وطالبت جماعة الكنيسة أن تمثل مصالحهم في (جماعات العمل البيئي): نوعاً من الوكالة أو التفويض الضمني، ولم يكن واضحاً أيضاً كيف ينفذ المشروع.

كانت أول خطوة فى بحثنا هى أن نحضر اجتماع جماعة العمل البيئى ونقترح إمكانية مساعدة الأعضاء لدفع مبادرتهم للأمام وذلك عن طريق (١) إجراء مقابلات مع الأطراف المعنيين الرئيسيين (بما فيهم الأرامل) لبناء صورة من زوايا مختلفة (٢) وإقامة ورشة عمل ومجموعة أنشطة بنائية تساعد فى توضيح ما سيفعلونه ويطوروا أجندة الخطوات التالية، وفى الوقت نفسه قد تسمح العملية بأن نبحث إطار (3As) الألفات الثلاثة: (المسؤولية والافتراضات والانتساب) وأيضاً المسائل التى نواجهها، واختبرنا تصميم ورشة العمل مع بعض أعضاء منظمة بيئية غير حكومية (واستتبّع ذلك تعديل التصميم) وأيضاً أقمنا ونفذنا جلسة استخلاص معلومات مع المنظمة غير الحكومية بعد الورشة باعتبارها المنظمة التى ستتولى وظيفة الوساطة المستقبلية.

وكنا نعمل على فرضيتين رئيسيتين، الأولى كانت أن التقسيمات الاجتماعية يجب أن يعترف بها بشكل علنى وصريح كما يجب التفاوض معها وأن تمثل فى التداخلات(*) من أجل بناء تماسك الجماعات وتأكيد مشاركتها، وإلا سيتم إقصاؤها. والثانية، كانت عن أن تعلم العمل يمكن أن يساعد فى التعبير عن الاختلافات (بما فى ذلك المعارف المختلفة ومناطق الخبرة) وأيضاً عامة الناس وبذلك تؤدى إلى شكل من أشكال الموائمة والتكيف.

يتطلب تعلم الفعل أجندات واضحة وصريحة للتفاوض من أجل جسر الانقسامات وتنفيذ العمل المشترك، واقترحنا أيضاً أن ذلك يتطلب شكلاً من أشكال التيسير البنائى. فى هذا المثال استخدمنا (الألفات الثلاثة) التى أوضحناها سابقاً لبناء ورشة عمل حول الأمثلة التالية (مقتبسة من جونسون ويلسون - Johnson and Wilson - 2000 الجدول ١)

(*) التداخلات - Interventions) هى أى عمل يقوم به الكائن الحى فيغير مراكز الأشياء أو القوى فى بيئته أو فيه نفسه أى فى الكائن الحى. وبذلك تحصل منبهات جديدة تفعل فيه. (المعجم الموسوعى لمصطلحات التربية).

أسئلة عن الافتراضات

* ما هو المشروع المتوقع إنجازه؟

* ما هي الأنشطة التي يتعهد بها المشروع؟

* ما الذى تحتاج عمله لكى تنشئ المشروع؟

* كيف سيستمر المشروع؟

أسئلة عن المسئولية

* ما هي المنظمات المشتركة فى المشروع؟

* هل ينبغى إنشاء مؤسسات أخرى؟

* ما هي مهام أو أدوار المنظمات المشتركة فى المشروع؟

* من هم صناع القرارات وعن ماذا؟

أسئلة عن الانتساب

* ما هي الأشياء التى تحب أن تكتشفها لكى تتابع المشروع؟

* كيف يمكنك أن تتعرف على الأشياء التى وضعتها فى القائمة حتى يتمكن

كل فرد مشارك أن يتعلم من المشروع؟

* لو اكتشفت أن نصف ربات البيوت يقمن بتصنيف مخلفاتهم، كيف تكتشف

لماذا لا تفعل الأخريات ذلك؟

* لو اكتشفت أن دخول الناس الذين يقومون بالتدوير تحسنت كيف تعرف إذا

ما كان ذلك التحسن بسبب هذا المشروع أم لأسباب أخرى؟

وسنرى على الفور أن هذه الأسئلة كان يقصد بها إثارة ردود الأفعال أو

الاستجابات الفورية حول الـ (الألفات الثلاثة-3As) بدون السؤال عنها مباشرة،

تم تقسيم المشاركين فى الورشة إلى أربع مجموعات صغيرة ومعهم ميسرون وكل

مجموعة تعمل على الأسئلة السابقة (مع محفزات إضافية وأسئلة فرعية) ويلخصون إجاباتهم ووجهات نظرهم على صفحات كبيرة من الورق تعلق على السبورة. فى بداية التدريب. قدمنا ما وجدنا من آراء مع المشاركين ووجهات نظر. وأيضا توضيح الغرض والأهداف لهذا اليوم وفى نهاية اليوم لخصنا ما أفرزه الناس خلال الورشة وأنشأنا أجندة جديدة من الأسئلة التى مازالت تحتاج إلى الإجابة عليها. وعند وضع الناس فى جماعات، وضعنا عن عمد فى إحدى المجموعات (المجموعة الرابعة) حيث ضمت هذه المجموعة الممثلين المباشرين لجمعية الأرامل (وهم أعضاء الجمعية أى. ليسوا ممثلين بالتفويض أو بالوكالة) وأناسا آخرين معروفين لهم، بذلك فقد توفر لديهم قدر أو مستوى من الثقة والدعم كما أنهم يعملون مستخدمين اللغة الأولى، اللغة الأم، لغة الشونا التى مكنتهم من التعبير عن أنفسهم بحرية، أما المشاركين الآخرين فى ورشة العمل، فقد تم وضعهم بشكل عشوائى فى مجموعات بإعطاء كل واحد منهم رقما، وعلى الرغم من ذلك. فإن إحدى المجموعات (المجموعة الأولى) ضمت مصادفة بشكل رئيس مهنى البيئة من القطاعين العام والخاص وبمقارنه مجموعة الأرامل، ومجموعة مهنى البيئة تكمن مناطق مثيرة من الاختلاف والتنافس.

تكوين مجموعات الورشة والميسرين

المجموعة (١):

- موظف من الصحة البيئية من مجلس المدينة .
- فنى الصحة البيئية . وزاره الصحة .
- مندوب الصحة البيئية من مجلس المدينة .
- ممثل الرعاية القائمة على البيت .
- الميسر: - باحثون من المملكة المتحدة .

المجموعة (٢):

- ممثل الرعاية القائمة على البيت .
- ممثل جمعيه تجار غير رسمية .
- ممثل الجماعة القائمة على الكنيسة .
- فنى الصحة البيئية من مجلس المدينة .
- الميسر: - ممثل منظمة غير حكومية محلية .

المجموعة (٣):

- ممثل الرعاية القائمة على البيت .
- ممثل جمعية تجار غير رسمية .
- موظف تعليمى. وزارة التربية والتعليم .
- موظف توسع، مفوضية الغابات .
- ممثل منظمة غير حكومية بيئية .
- الميسر: - ممثل منظمة غير حكومية بيئية .

المجموعة (٤):

- القس بالكنيسة ذ راعى الإبرشية، عضو الجماعة القائمة على الكنيسة.

- القس المشترك فى جمعية الأرامل والرعاية القائمة على البيت .

- أرملة .

- أرملة .

- أرملة .

الميسر: - ممثل منظمة غير حكومية بيئية .

ملحوظة: - الرعاية القائمة على البيت هى مؤسسة لدعم مرضى الإيدز. هذا البيان من بيانات فى جدول(٢) (جونسون ويليون Johnson Wilson 2000).

وسندرس المناطق الرئيسية للتنافس التي أتت خلال المقابلات وورشة العمل والعامل المهم هو أن تلك المناطق لم تكن مدركة بشكل واضح من قبل وكانت نقاط تعلم للأطراف المعنية. وحيثما وجد أنه مناسباً، سنحدد كيف تغيرت وجهات النظر فيما بين المقابلات الشخصية والورشة ثم بعد ذلك نمضى فى التفكير فى طبيعة المشاركة والظهور المحتمل جماعات الممارسة.

وجهات نظر مختلفة فى تعريف المشكلة وأهداف المشروع:

خلال المقابلات الشخصية كان كل من مجلس المدينة ووزارة الصحة مهمومين بنقص الموارد لإدارة مسألة النقابات بينما كان مسئولون آخرون فى القطاع العام قلقين بشأن نقص التعليم العام والعمل العام فى إدارة المخلفات وإلى حد ما مشغولين بأثر المخلفات على البيئة (المؤسسات غير الحكومية المهتمة بشؤون البيئة كانت واحدة من تلك الأطراف المعنية) واتفقت كل الأطراف على حاجتهم للانخراط فى المجتمع^(٢) وعلى النقيض. كان تحديد مشكلة الأرامل: " كيف يدبرون معيشتهم " وهى وجهة النظر التى دعمتها الجماعة القائمة على الكنيسة. وكان همهم "مساعدة الفقراء والمحتاجين" واعتبروا أيضاً البيئة تحدياً واختباراً، وأهداف المشروع التى نظمت ووضعت بناء على وجهات النظر هى: - كان هناك عدد من التغيرات المحددة للهدف العام لتحسين إدارة المخلفات وتعليم الناس وتغيير المواقف وتعبئة المجتمع، ومن ناحية أخرى فقد رأت جماعة الأرامل المدعومة من الجماعة القائمة على الكنيسة أن هدف المشروع هو المساهمة فى كسب العيش .

وخلال فترة الورشة. تصاعد الاهتمام بالجيل القادم وتخفيف حدة الفقر فى إدراك عدد من المشاركين لأهداف المشروع، بالإضافة إلى ذلك ثبت وتبين وعى أعظم بالمخاطر الصحية. والقدرة على تغيير المواقف والممارسات وكان هناك أيضاً وعى متزايد لأهمية الافتراضات: بأن المشروع يتحمل أن يكون قابلاً للنمو والحياة اقتصادياً. وأن دخل الأرامل يمكن أن يتحسن. وأن المشروع قد يكتسب دعماً

وتأييداً من السكان وقد ينعم المجتمع مجلس المدينة فى محاولة تعبئة العمل الشعبى فى إدارة المخلفات، ومن ناحية أخرى أظهر الأرامل وجهة نظر أكثر واقعية بكثير بمعنى قابلية النمو العملى للمشروع: هل سيسلم السكان مخالفاتهم (شريطة أن كثيراً من المخلفات تم تدويره بالفعل فى البيوت)؟ وهل سيمرر المجلس قانوناً داخلياً للتأكد من أنهم قاموا بعمليات التدوير؟ وهل ستكون مساعدة فى النقل وموقع للتدوير ومعدات؟ كل هذه الأسئلة فرضت متضمنة افتراضية من الأرامل فيما لو تحركوا قدماً فى هذا المشروع، فإن هذه العناصر فى حاحه لأن تكون فى موضعها وخلال فترة مناقشات الورشة انضمت إليهم اهتماماتهم وأصبحت نقطة تقاوض .

وجهات نظر مختلفة عن العلاقات المؤسسية البيئية وعن المشاركة

وكما سيتضح من الصندوق فى صفحة هناك عدد من الأطراف المعنية بهذه المبادرة، تعكس تنوع عضوية جماعات العمل البيئى، وإحساسهم بأدوارهم وكيف يتصلون بالأطراف المعنية الأخرى سيكون على قدر من الأهمية للقيادة والإدارة المشروع. وخلال المقابلات الشخصية ظهر جلياً أن التنسيق كان النموذج السائد، وكان هناك اتفاق أقل على من سيكون المنسق، إلا أن عنصر المنافسة بين مؤسسات القطاع العام كان واضحاً، وكان العامل الفنى من صحة البيئة هو الذى اقترح أنه يجب أن تكون هناك شراكة بين مجلس المدينة والمجتمع.

على أن يكون مجلس المدينة هو الشريك الذى يتولى القيادة بمتابعة هذه المسائل فى الورشة خلال مناقشة موضوعات المسؤولية التى أضفت مزيداً من البصيرة والفهم على ديناميكية العلاقات بين المؤسسات خاصة الأفكار المختلفة بخصوص الإدارة والتحكم وشروط مشاركة الأرامل. وتقدمت كل من جماعة العمل البيئى والجماعة القائمة على الكنيسة وجمعية الأرامل جميعهم مشاركين لإدارة المشروع. رغم أن المشاركين وجدوا من الصعب أن يميزوا بين وظائف وأعمال الإدارة اليومية الاستراتيجية والإدارة يوماً بيوم ولم يفكر أى مشارك من

المشاركين أن الأرامل ينبغي أن يكون لهم التحكم والإدارة الحصرية وأن يناقش ذلك علناً وبصراحة. ما لم يتم التواصل إلى تسوية أو حل. كان ذلك تقدماً في المراكز التي أخذت أثناء المقابلات الشخصية التي نظر فيها للأرامل. إلى حد ما، على أنهم مستفيدون أو منتفعون يستلزم اختيارهم بعناية تبعاً لمشاركتهم .

بعض من هذه الاختلافات ذ وطبيعة المسائل المثارة التي لم يبت فيها ذ كانت أيضاً تنعكس في نقاش المسائل التي ترجع إلى هذه الاختلافات. مثال ذلك، الجماعة المهنية البيئية (جماعة ١) مازالت مركزة بشكل رئيس على شئون الإدارة والمسؤولية بينما تركز جماعة الأرامل (المجموعة ٤) على كيف تستقيم سبل العيش لديهم وكيف يمكنهم أن يعدوا قواعدهم ويحافظوا عليها والمبادئ السلوكية؟

وانعكست أيضاً في نقاش الانتساب وجهات النظر المختلفة وأسئلة من نوع "ماذا لو؟". في الوقت الذي تعقب فيه أفراد (المجموعة ١) شكلاً وأسلوباً محتملاً لطرح الأسئلة ليكتشفوا السبب لماذا السكان (بشكل افتراضي) لا يسلمون مخلفاتهم للتدوير؟ كانت المجموعة (٤١) مهتمة بالحوافز والعقوبات . كانت هذه المسائل حليات صراع محتملة من أجل إرساء شراكة تعاونية وتعليمية أو حليات صراع محتملة للصراع وتتبع لمصالح مجموعة من الأفراد. إن إدراك هذه الاختلافات في أثناء سير وتقدم ورشة العمل ساهم في أجندة التفاوض المستقبلية المشاركة .

المشاركة:

كانت ورشة العمل نموذجاً للفضاء المشجع للمشاركة حيث أدارت الجمعية الأهلية للبيئة ورشة العمل مستعينين بالمواد والمعلومات التي زودتهم بها. وعلى الرغم من أن جماعة العمل البيئي كانت منتدى للأعضاء من قطاعات مختلفة من المدينة للمشاركة في التنمية المستقبلية والصحة البيئية للمدينة ومن هذا المنطلق لم تضم الندوة ممثلاً رئيساً في مناقشاتها عن مشروع التدوير. كانت مشاركة الأرامل في المشروع مفترضاً وكانت الجماعة القائمة على الكنيسة تقوم بعمل

الوساطة فيه. وبضم الأرامل للورشة وبعدها تم بناء وتركيب الورشة بطريقة معينة بما فى ذلك تزويد الأرامل بفضائهم " المشجع " على أنهن جماعة، تعلمت جماعة العمل البيئى بسرعة أن هناك مجموعة من المسائل والقضايا يجب التفاوض معهم عليها - فيما يتعلق بكل من التحكم وإدارة المشروع والأبعاد العملية وجدوى ما يقترح. إلا أن هذا المكان لم يكن ببساطه مسألة إحضار الناس وجمعهم معاً، إنما هى عملية بنائية ولها غرض من وراء المناقشات التى مكنت المشاركين من التعلم عن مناطق التنافس والاختلاف. بالنسبة للأرامل كان هناك منتج تعلم مهم وهو أنهم حددوا جهة معنية رئيسة معنى من وجهة نظرهم؛ بينما كان دورهم فى السابق تتم الوساطة فيه من خلال الجماعة القائمة على الكنيسة، وأدركوا بسرعة قوة مجلس المدينة النسبية وسلطته. فإن المجلس فى مقدوره (إلى حد معين) إنجاح الأمور وتسييرها.

وإذن، لو أراد "المجتمع" أن يخرط فى العمل العام فى إدارة المخلفات، كانت مسئولية مجلس المدينة حينئذ أن تساعد فى إيجاد نظام حتى يتم العمل أيضاً على المجلس أن يوفر بعض مستلزمات البنية التحتية المادية.

أوضحت جمعية الأرامل هذا الطلب بجلاء وفى الوقت الذى قدم فى بقية العاملين يد العون حقاً لجذب أكبر عدد من الجمهور للتعليم العام والتغير فى ممارسة تنظيم وتدبير المخلفات لمشروع التدوير. كانت المفاوضات الرئيسية بين المجلس والأرامل.

نقد جماعات الممارسة المختلفة:

بالنظر لهذه العملية من منظور نقدى لجماعات الممارسة، يستطيع المرء أن يرى أنه، وعلى الرغم من أن هناك جماعات اختيرت بشكل عشوائى (بصرف النظر عن الأرامل) - فى ورشة العمل، فقد أتى الممثلون بكياناتهم ومعارفهم وممارساتهم التى كانت إلى حد ما ملتزمة ومقيدة وكانوا يقتسمون فيما بينهم إلى حد ما من العموميات والاختلافات . وقبل بدء ورشة العمل كانت هناك مقابلات شخصية مع الأطراف المعنية التى بينت عوامل الممارسة التى يسكن فيها كل واحد

منهم . وهكذا ركز الذين أجرى معهم المقابلات الشخصية على دور المجلس فى إدارة المخلفات، وكان وضع المجلس القانونى فى المدينة منسقا يدل على نشاط المشاركة وخبرها الفنى فى إدارة المخلفات وحاجتها للوفاء بالأجندات السياسية . وعلى نحو مغاير، ركزت الجماعة القائمة على الكنيسة على الإرسالية التبشيرية المسيحية والتي تجمع بين مساعدة الفقراء مع المساعدة فى الكشف عن المواهب فى المجتمع . إلا أن ذخيرتهم من المهارات لم تكن ببساطة فى مجال الإيمان؛ اتضح خلال المقابلات أنهم فكروا من خلال الأبعاد العلمية لجمع المخلفات وكيف ينظم مشروع تدوير المخلفات، بطريقة مماثلة . فالأفراد الذين أجريت معهم المقابلات من الإدارات المحلية لوزارتى التعليم والصحة وإدارة الموارد الطبيعية ولجنة شئون الغابات، كلهم كانوا ممثلين فى جماعة العمل البيئى حيث توصلوا للنتائج من ذواتهم تربيويين وعاملين فى مجال الصحة .. إلخ مقدمين برهاناً على مناطق معينة من الخبرة والممارسة . أو بلغة (هابر ماس Haber mas) عوالم الحياتية المختلفة .

وبالطبع فإن جماعة العمل البيئى فى حد ذاتها يمكن أن توصف على أنها جماعة ممارسة وفى ذلك لها مصالح متبادلة فى الصحة البيئية فى المدينة وعمل مشترك لمحاولة تحقيقية (وبالتحديد عمل مشترك فى مشروع التدوير) وجمعت أيضاً مناطق الخبرة المختلفة فى ربورتورا (ملف خبرات منظمة) يشجع على التعامل مع إدارة المخلفات فى المدينة وفى محاولة لمواجهة بعض القضايا ذات الأولوية والأهمية مثل قضية الفقر والتمييز .

ومن ناحية أخرى أكدت الورشة والمقابلات أن الحياة المتداخلة متشابكة مع كيانات وتخوم مختلفة حيث يمكن اقتسام بعض الأبعاد والخبرات بينما بعضها الآخر لا يمكن تقاسمه .

وركزنا بشكل أساسى على المهنيين البيئيين والأرامل فى هذا الفصل، علاوة على ذلك فإن فحصاً ودراسة أكثر اقترباً للمشاركين الآخرين ومؤسساتهم

(والعلاقات المؤسسية البينية) تكشف عن معارف مشتركة وغير مشتركة وممارسات عملية ومن النواتج الرئيسية المهمة للبحث هو التعلم الذى اكتسبه مختلف أعضاء جماعة العمل البيئى بالتركيز بطريقة بنائية على مشكلة محددة كان عليهم أن يحلوها. ويمكن القول إن عملية الوساطة هذه كانت الخطوة الأولى فى بناء الفعل التواصلى. ومحصلة تعلم مستقبلية تهدف لها من المحتمل أن تكون بناء معرفة مشتركة وربورتورا مهارات فى جماعة العمل البيئى بكيان قوى ومشاركة أكثر شمولاً.

استنتاجات:

بدأنا هذا الفصل بتحديد وبيان أن العمل مع الأفراد والمؤسسات فى التنمية من الممكن يشكل تحدياً بالغاً. وسألنا لماذا يعتبر تحدياً كبيراً وما نوع التعلم المطلوب؟ وكيف يحدث وللإجابة على السؤالين الأولين ندرس بعض الأفكار عن العلاقات بين المنظمات أو المؤسسات وتعلم الفعل. وللإجابة عن السؤال الثالث أفردنا استحداث فضاء تعلم ضمن سياق أو محيط البيئة والتدخل التنموى فى زيمبابوى وخلصنا إلى عدد من الاستنتاجات أو النتائج التى نوردتها الآن وهى: -

فيما يتعلق بالعلاقات بين المنظمات أو المؤسسات:

كانت دراسة الحالة التى درسناها نموذجاً مصغراً، ولكن وكما رأينا العلاقات بين المؤسسات كانت معقدة تماماً. مع مؤسسات مختلفة لها مصالح مختلفة ووجهات نظر متباينة. كانت هناك عناصر تنسيق موجودة فى كل من جماعة العمل البيئى وخلال أدوار محددة للجماعة القائمة على الكنيسة والمنظمة غير الحكومية البيئية ومجلس المدينة. وكان هناك أيضاً عنصر المنافسة للتحكم فى المشروع والأرامل. والذى كانت تهدف إليه ورشة العمل هو أن تضع العلاقات على أساس تعاونى. وعلى الرغم أن الورشة زادت من الثقة أكثر بكثير مما هو ممكن لخلق حدث واحد فإن أدوات وضع الأجندة ساعدت على إيضاح الأجندات وإيضاح مصالح واهتمامات المشاركين. وهكذا يمكنهم أن يتعلموا أكثر عن بعضهم.

فيما يتعلق بالمشاركين:

كانت الورشة فضاء مشجعاً لمجموعة من الناس الذين تم إقصاؤهم من المناقشات من قبل. ولكن هذا أيضاً مكن الأرامل أن يبذلوا جهداً في المواطنة وإبلاغ حكومتهم وعرض مطالبهم على المجلس لو أنهم سيشاركون في المشروع المقترح وعلى الرغم من أن المرء لا يستطيع أن يحدد ويصف ذلك الموقف على أنه مواطنة راديكالية، في ذلك لم يكن لها تأثيرات تحويلية أكثر تأثيراً وأعم، لقد كانت نوعاً من المواطنة النشطة التي أدت إلى تغير في اتجاه العلاقات وتقليل اعتمادهم على الجماعة القائمة على الكنيسة وإرساء أو عمل رابطة مباشرة مع المجلس .

فيما يتعلق بفضاءات التعلم:

إن فضاء التعلم هذا خلق عن قصد وكان متمعداً، ومع ذلك كان هناك فرصاً ومناسبات عديدة لم تكن متمدة ولا مقصودة للنقاش والحوار تقدم نفسها من خلال الجماهير والمتعلمين سياسياً. في هذا المثال، كان تعلم الفعل بنائياً وموجهاً إلا أنه كان قائماً على مجموعة من الحقائق الاجتماعية - المكانية أو المركز الاجتماعي والمدرجات الحسية والحاجات والاهتمامات - بعض من هذه الحقائق كان شائعاً وبعضها الآخر مختلفاً، وكان كثير من التعلم من خلال التعبير والنقاش لهذه الاختلافات من خلال نشاط محكم البناء .

وفيما يتعلق بالقوة:

في هذا العالم من الممكن أن ترى أن علاقات القوة كانت ضمنية وعلنية. فبينما يتوقع المرء الأرامل المساكين القادمات من مستوطنة سكنية عالية الكثافة. أن يكونوا نسبياً في مركز أقل قوة من الذين في الحكومة وهناك علاقات قوة أخرى أقل وضوحاً، على سبيل المثال، بين الأرامل وبين الجامعة القائمة على الكنيسة. بالإضافة إلى ذلك، ورغم أننا لم يكن لدينا قوة فوق " واضحة ولا قوة لصالح باعتبارنا باحثين وكنا نهدف لبذل "قوة مع" (رولند. - ١٩٩٧، rowland،

1997) فكان أن وضعنا باحثين - وهذا أمر لا يمكن تجنبه أو تحاشيه - يمتلكون نوعاً من قوة الاجتماع أو القوة التي تدعو للاجتماع .

وفيما يتعلق بالعمل التواصلي والاستراتيجي:

فقد حاولنا، إلى حد ما عند تصميم ورشة العمل أن نضع في اعتبارنا كلا النمطين من العمل بالنسبة لأنواع التعلم التي كان من المتوقع أن تحدث، ومع ذلك، وعلى الرغم من وجود اختلاف في المفاهيم. فإن الممارسات العملية كانت أقل وضوحاً، على سبيل المثال. المنظمة غير الحكومية يمكن تشخيص مدخلها الخاص على أنه فعل تواصلي داعم إلا أنه يحتاج أيضاً الحصول على تمويل المتبرعين وربما يحتاج إلى المشاركة في عمل استراتيجي لإنجازه، ويمكن أن نجد حركة مطردة بين أنماط العمل اعتماداً على السياق وعلى لاعبين آخرين .

وفيما يتعلق بالتييسير والوساطة:

فإننا لسنا خبراء في استخدام الأساليب الفنية للمشاركة ومع ذلك، فقد نفذنا قليلاً من الواجبات وشاركنا مع الأطراف العامة من قبل واختبرنا تصميمنا قبل الورشة وأوجدت جماعة العمل البيئي فضاءً آمناً نسبياً حتى يمكن استنباط الاختلافات وكل ما ناقشناه ووصفناه في هذا الفصل يبين أهمية التعلم في التداخلات المعنية المتعددة. وكيف أن التعلم يمكن أن يحدث من خلال المنافسة بين العاملين، ولا يؤدي هذا وحده إلى تنمية جيدة أو إلى نواتج إيجابية ورغم ذلك بدون هذه المنافسة فإن هناك احتمالاً أقل أن تتحقق التنمية الجيدة .

هوامش:

(١) تستخدم المنافسة في مفهوم السوق التقليدي مع إطارها المؤسسي المصاحب، ومع ذلك، من المعترف به، أن المنافسين غالباً ما يتكل بعضهم على بعض، ويفهم التنسيق على أنه مجموعة من العلاقات المنظمة في مراتب متسلسلة مع القواعد والنظم والقوانين لتحقيق أهداف معينة: أمثلة لذلك تتمييق الدولة أو الأمم المتحدة، وعلى النقيض للعامل الرئيس للتنسيق، يرى التعاون على أنه مجموعة أفقية من العلاقات وغالباً وليست بشكل حصري مرتبطة مع منظمات المجتمع والمنظمات التطوعية والمنظمات غير الحكومية.

(٢) في الفصل الثاني: نقدنا الفعل التواصلي والفعل الوسيلى. وعند (هابرماس- habermas) أيضاً نوع ثالث من الفعل الاستراتيجى الذى يوجه لإنجاز وتحقيق الأهداف بنجاح.

(٣) في الفصل الثانى لاحظنا أن مفهوم المجتمع كان يستخدم بشكل مستمر ولكن بطرق مختلفة وكما قلنا فى موضع آخر إن كلمة مجتمع تتضمن كياناً بين الناس بقوة أو فعالية أين يعيشون وصفاتهم المشتركة واهتماماتهم ويخفى أيضاً تنوعهم واختلافهم (جرنون وسليون ١٨٩٩ / ٢٠٠٠ - Johnson and Wilson, 2000- 1899)

الفصل الرابع

التعلم المشترك من خلال أوجه التشابه والاختلاف والتبادلية: شراكة الأجهزة المحلية فى الشمال والجنوب^(١)

غالباً ما يشار إلى التعلم المشترك على أنه تعلم اجتماعى، وهو مشابه من حيث المفهوم للفعل التواصلى ويلخص بشكل مفيد فكرة انخراط الناس مع بعضهم من أجل هدف واضح وهو التعلم والإنتاج المشترك للمعرفة من أجل التنمية. وهناك إجماع بين مختلف الكتاب عن مدى فاعلية وقوة التعلم المشترك وأيضاً عن عجزه وعن القيود التى تحده، فمن ناحية، هناك اتفاق له دلالاته وهو أن أسلوب أو طريقة التفكير المشترك - والتى تسمى "الإجماع الأساسى" كما أطلق عليها (هابرماس Habermas) والخبرة المشتركة" كما وصفها (نوناك - Non-aka) (1994) أو الربورتوار المشترك كما عرفها (وينجر Wenger) (١٩٩٨) يحتاج له العمل الإنتاجى بين العاملين. ومن ناحية أخرى، تدل طرق التفكير المشترك ضمناً على حدود الضم ومبررات الإقصاء أو الإبعاد. بمعنى من نعتبره واحداً منا ومن لا نعتبره واحداً منا؟ وهكذا. وعلى سبيل المثال نجد أن جماعات الممارسة المعتمدة على الخبرة السابقة وعلى الربورتوار المشترك بين الأعضاء، تستبعد أيضاً وتغلق ضمناً نشاطاً واسع النطاق وأنواعاً جديدة أخرى من التعلم. ورأينا أيضاً أنه بينما نحتاج للتشابه من أجل العمل الإنتاجى نجد أن التعلم ينبثق من الاختلاف. ويتضح ذلك فى دراسة الحالة فى الفصل الثالث. وبطبيعة الحال لن نجد عاملين يشتركان عن قصد فى تعلم مشترك ولهما طريقة التفكير نفسها بل هناك مستويات متعددة من الاختلاف. وهناك مع ذلك، توتراً بين الاثنين فى الارتباط الاجتماعى.

ويفحص ما هو مطلوب للتعلم المشترك يوحى بأسلوب معيارى على أنه وسيلة تعزيز، إلا أن الأسلوب المعيارى والأسلوب التحليلى غالبا ما يتضافران ولو أن هناك أى سياق أو تعاقب فإن الأسلوب المعيارى يميل إلى أن يتبع الأسلوب التحليلى. مثال على ذلك، عندما قدم كل من (لاف ووينجر (Lave and Wenger (1991- 1991) لأول مرة مصطلح "جماعات الممارسة" كانا مهتمين بتحليل كيف نعلم صبيان الحرف حرفهم، خاصة، أبعاد المعرفة الضمنية لهذه الحرفة من خلال تعلمهم من أقرانهم الأكثر خبرة منهم وهكذا بدأ مصطلح "جماعات الممارسة" على أنه مفهوم تحليلى ولكن بدأ (وينجر - Wenger) يستعمله بشكل معيارى من أجل التعزيز (وينجر ١٩٩٨؟ وينجر: الكتاب نفسه ٢٠٠٢).

وحتى فى عالم الارتباطات الاجتماعية والعمل التنموى، لا يميل الناس إلى عمل الأشياء لمجرد أنها "صواب" أو "جيدة" على الرغم من أن مثل هذه الاعتبارات تدخل فى المعادلة. ورغم أن القيم تلعب دوراً مهماً فى الارتباطات الاجتماعية، يحتاج معظم الناس أيضا إلى حوافز أخرى خاصة لو تتطلب أن تتحول هذه الارتباطات إلى ممارسات وروتين مستقر، وسواء على مستوى الفرد وعلى مستوى المنظمة فإن المرء يحتاج أن يدرك أنه يكسب شيئا من هذه الارتباطات التى تعنى مكاسب متبادلة لمشاركة أطراف معنية فى الأمر.

ويشرح هذا الفصل المسائل المتعلقة بأوجه التشابه والاختلاف والحوافز لأنها تؤثر على التعلم فى شراكتين فى محليات الشمال والجنوب من أجل التنمية والتى وضعت فى التسعينات بين السلطات المحلية الأوغندية والإنجليزية. ونبدأ بوصف الشراكات ومساراتها ثم نشرح كيف تم تيسير التعلم وكيف أعيق أحيانا فى الشراكات، ثم نستمر فى دراسة الحوافز والتبادلية والعلاقة بين تعلم الفرد وتعلم المنظمة. ثم نختم هذا الفصل بدراستين لحالتين صغيرتين توضحان العلاقة الترابطية للتحديات أو الصعوبات.

قصة شراكتين: مجلس مدينة كمبالا ومجلس العاصمة كيركليز؛ مجلس مدينة إيجانجا ومجلس مقاطعة دافينترى

إن تشكيل شراكات الشمال ذ الجنوب بين المحليات الحضرية فى منتصف التسعينيات تأثر "بالأجندة بنية اللون" تؤكد الأجندة ٢١ على العمل المحلى وعلى أجندة اللامركزية لحكومة جيدة ومن كبار المتبرعين، كانت أجندة ٢١ خطة عمل مأخوذة من مؤتمر الأمم المتحدة عام ١٩٩٢ عن البيئة والتنمية (أول قمة عالمية)، تتصور الأجندة الحكومة المحلية على أنها اللاعب الرئيس أو الفاعل الأساسى، إن الأجندة البنية اللون تعتبر جزءاً من الأجندة ٢١ والتي تهتم بخلق بيئة مدنية مستدامة للتعامل مع قضايا مثل: الماء والصحة العامة وإدارة المخلفات الصلبة وتلوث الهواء وإدارة المرور (بارتون ١٩٩٤ - Bartone) وركزت اللامركزية أيضاً على الحكومة المحلية: نقل نشاط الدولة لهذا المستوى ترجم على أنه طريقة لجعله أكثر فاعلية وفائدة لمواطنيه. وأيضاً لتقوية توصيل الخدمة (البنك الدولى، ٢٠٠٣، ١٨٧) وعامل ثالث فى الأجندة ٢١ كان تصوره دفع الطريق للأمام من خلال الشراكة.

والشراكات التى هى محل اهتمامنا فى هذا الفصل. تلك التى كانت بين المملكة المتحدة (إنجلترا) والمحليات الأوغندية. وتولى الوساطة فى بداية الأمر منظمات مثل المكتب الدولى للحكومة المحلية بالمملكة المتحدة، تتلقى الدعم المالى للمشروعات من الاتحاد الأوروبى ومنتمى الحكومة المحلية التابع لدول الكومنولث. وفى حالة شراكة كمبالا كيركليز التى نقدمها هنا كانت مقدمة من البنك الدولى، وأهداف هذه الشراكات عندما بدأت تمول من الاتحاد الأوروبى ركزت على نقل المعرفة من الشمال للجنوب وعلى المداخل والممارسات والأدوات والأساليب والمهارات ولهذا فقد اشتملت على المساعدة الفنية من المملكة المتحدة وعلى التدريب وعلى الصلات وروابط خبرة العمل للأوغنديين المتواجدين فى المملكة المتحدة وعلى المشروعات المحلية لتحسين الخدمات والبيئة الحضرية فى أوغندا وعلى مجتمع المنظمات غير الحكومية وعلى الروابط وحلقات الاتصال للحكومة المحلية لدعم وتقديم الخدمة ولزيادة مشاركة المجتمع، وأقترح أيضاً أن

تبنى المشروعات على غرار نماذج الممارسة الجيدة في كل من الشمال والجنوب (باستير ، 2003 : 1998.Pasteur).

وارتكزت هذه الأهداف على افتراضين آخرين أحدهما على المنهجية والآخر على الإلهامية، وكان الافتراض القائم على المنهجية هو أن التعلم يمكن أن يحدث من خلال عمل المهنيين الشماليين والجنوبيين معاً في علاقة "ممارس مقابل ممارس" ويرتكز هذا الافتراض على فكرة التكافؤ المهني والتعادل النسبي للمرتبة أو المنزلة وأن الموظفين المسؤولين من السلطات الشريكة سيقتسمون المعرفة والأفكار على أساس الزمالة في الدراسة أو الكلية. كان الافتراض الإلهامي يركز على أن هناك فوائد تعليمية لكل من الشمال والجنوب: أي فوائد متبادلة.

ومن ناحية أخرى. كان متوقعاً أن هناك فوائد تعلم من أنماط مختلفة ومثالاً لهذا، أكد مؤتمر المكتب الدولي للحكومة المحلية عن الشراكات الأوغندية-الانجليزية في عام ٢٠٠٢ أن الفوائد كانت أساساً "ناعمة" وشخصية للمشاركين الشماليين واشتملت هذه الفوائد على وعى ثقافى أعظم وصداقة وفهما متبادلاً وتعلماً، وأشار (روسيتير - Rossiter) أيضاً أن الشركاء الشماليين توفر لديهم فوائد بطرق أخرى: بتعديل عمليات المشاركة الجنوبية خاصة تلك العمليات التي مارسها قطاع المنظمات غير الحكومية (NGO) وكذلك التعلم من الإبداعات والتجديدات في الحكومة اللامركزية في الجنوب وتعديل الأجندات المضادة للفقر الجنوبية لتتلاءم مع السياق الشمالى وأيضاً تعلم التلاؤم مع المجتمع الفقير واستراتيجيات الاعتماد على النفس، هذا بالإضافة إلى اندماج المستخدم في تقديم الخدمة في الجنوب (٢٠٠٠:٢٦٠٧) والنقطة التي أشار إليها (روسيتير- Rossiter) مهمة لأنها تأخذنا إلى ما هو أبعد من انتشار التعلم الشخصى في الشمال إلى المكاسب (الصعبة) بمعنى ما الذى تحتاج إليه السلطة المحلية لتحسين الطريقة التي تؤدي بها عملها الأساسى. وهو توصيل الخدمات لمواطنيها ولدافعى الضرائب، وبهذا المعنى فإن الشراكة بين السلطات المحلية لا بد في نهاية الأمر أن يكون لها مبرراتها حتى تظل على قيد الحياة.

والشراكتان اللتان نركز عليهما تأسست كلاهما في ١٩٩٥ واحدة كانت بين مجلس مدينة كمبالا عاصمة أوغندا التي يبلغ تعداد سكانها نحو ٢ مليون نسمة ومجلس العاصمة كيركليز في شمال إنجلترا والذي يقدم خدماته لنحو ٧٥٠,٠٠٠ نسمة. وكان موقع أنشطة الشراكة في كمبالا وبالتحديد في وحدة تنسيق المشروع وهي. خزان تفكير استراتيجي داخل المجلس ويمولها البنك الدولي. وأنهت الشراكة في عام ٢٠٠٢ عندما انتهى تمويل البنك بعد تجديد.

والشراكة الأخرى تماثل مجلس مدينة أجانجا وهي مدينة شرق أوغندا وعدد سكانها وقت الظهيرة نحو ٥٠,٠٠٠ مع مجلس مقاطعة دافينتری في ميدلاند الإنجليزية، والتي تغطي مساحة ريفية ضخمة وأيضا بها مدينة صغيرة والتي اتخذت منها اسمها. وبسبب أزمة مالية في عام ٢٠٠٠ أنهت الاشتراك الرسمي لمجلس مقاطعة دافينتری في الشراكة. ولكن جماعة "أصدقاء أجانجا" التي أنشئت في المدينة حتى تستمر في الشراكة. والموظفون في دافينتری الحاليون والمتقاعدون مازالوا يعملون في مشروعات أجانجا في أوقاتهم الخاصة من خلال جماعة "أصدقاء أجانجا" (والتي تقوم أيضا بجمع الأموال) ويستمر المجلس أيضا في استضافة زيارات الدراسة التي يقوم بها موظفون من أوغندا.

ركزت كلتا الشراكتين بشكل أساسي على الصحة البيئية أو (الصحة العامة) على الرغم من أن هناك مسائل وقضايا أخرى كانت محل اهتمام قبل إدارة التمويل والتخطيط. وفي شراكة دافينتری- أجانجا كانت الصحة البيئية تشير بشكل أساسي إلى إدارة المخلفات وتصريف مياه الأمطار والإمداد بمياه الشرب ونشر الوعي الصحي في أجانجا. وتضمنت شراكة كمبالا - كيركليز الاهتمام بشكل أساسي بإدارة المخلفات وإدارة المرور في كمبالا، وأيضا تقويم المدخلات(*)

(*) تقويم المدخلات: إحدى طرق التقويم التي تتضمن وصف الموارد البشرية والمادية المتوافرة وتحليلها كما تتضمن الحلول الاستراتيجية والمخططات الإجرائية لمعرفة السداد والملاءمة والاقتصاد في طريقة العمل المزمع اختيارها وذلك من أجل معرفة وتقييم نظام القدرات واستراتيجية المدخلات المتوافرة. ومخططات تنفيذ الاستراتيجيات. (المعجم الموسوعي لمصطلحات التربية). (المترجم)

بمساعدة كير كليز لإعادة تأهيل وتشغيل المصرف الرئيسى فى كمبالا وعلى الرغم من عدم وجود مشاريع عملية فى المملكة المتحدة فقد توفرت الفرصة لدى الموظفين فى أوغندا فى اكتساب الخبرة والتعليق على الذى نفذته المجالس البريطانية أثناء زيارتهم، وتوفرت الخبرة لدى الموظفين الإنجليز وبالتالي (وكانت الخبرة الأولى لدى كثير منهم) لمحاولة تزواج خبرة بلدهم المتقدمة والممارسة فى حدود الموارد المحدودة المتاحة للبنية التحتية للصحة البيئية والممارسة فى أوغندا.

غطى تمويل البنك الدولى الوقت الذى قضاه موظفو كيركليز فى المشروعات، والتمويل المتواضع نسبيا للمشروعات، فى شراكة أجانجا- دافنترى ولم تمكنهم من ترتيب مشابه. كانت شراكة كمبالا- كيركليز قائمة على التعاقد وكانوا أكثر التزاما من كلا المجلسين فى ذلك الذى كان بين دافنترى وأجانجا. وفى شراكة دافنترى وأجانجا، شملت مذكرة التفاهم للشراكة بناء روابط المجتمع تلك التى لم يرد ذكرها فى شراكة كمبالا- كيركليز أما إنشاء جماعة "أصدقاء أجانجا" للاستمرار فى الشراكة بعد أزمة المجلس المالية فى عام ٢٠٠٠ يمكن اعتبارها امتداداً لروابط المجتمع وموازية لجماعة (أصدقاء دافنترى) على غرار تلك التى أسست فى أجانجا.

على الرغم من أن شراكة كمبالا- كيركليز كانت مقيدة بشدة أكثر من شراكة أجانجا- دافنترى، إلا أن العمليات الرسمية وأيضاً غير الرسمية للشراكة أظهرت الصفات المميزة لكل منهما. وبجانب بناء الثقة المهنية بالعمل معاً بنيت أيضاً صداقات وعلاقات فردية وتم إزكاء وتقوية هذه العلاقات بالرسائل الالكترونية خارج الزيارات التى تمت فى كلا الاتجاهين وقام بها رجال الدولة والسياسيون وبسبب هذه العملية وأيضاً أسباب أخرى عدنا لننفخ فى شراكة كمبالا- كيركليز التى توقفت فى عام ٢٠٠٢ وكما ذكرنا سابقاً، فإن شراكة أجانجا- دافنترى تحافظ عليها وتبقيها على قيد الحياة تلك الروابط غير الحكومية.

طرق تفكير شائعة (عامة): ضرورة ولكنها غير كافية قاعدة أو

أساس للتعليم المشترك؟

يتكون بحثنا التجريبي من مقابلات شبه بنائية مع موظفى الصحة البيئية والمهندسين المرافقين وكبار الموظفين والسياسيين فى المجالس الأربعة. وأجرينا أيضا مقابلات مع جماعات من المجتمع المدنى والقطاع الخاص كلما تثنى عمل ذلك. وأخيراً، كتبنا تقارير وعقدنا ورشة عمل للتغذية الراجعة وعقدنا اجتماعات مع كل مجلس من المجالس الأربعة المشاركة لتقديم ومناقشة ومراجعة النتائج الأولية.

أقر كل من موظفى الصحة البيئية والمهندسين المرافقين فى كل من المملكة المتحدة وأوغندا والذين شاركوا فى شارات، ممارس ذ مقابل ذ ممارس بأن فكرة طرق التفكير المشتركة والريورتوارات المشتركة أدت إلى ارتباط منتج، ونتيجة لتفكيرهم فى مشاركتهم وعلاقتهم مع نظرائهم تضمنت تعليقاتهم الآتى: "لقد تمكنا من أن نتحدث اللغة نفسها " لقد عالجننا المشاكل على المستوى نفسه..." "يمكنك أن تشارك الأفكار مع الآخرين"، "إنك من المهنة نفسها" هناك عاملين لهذه الأشياء المشتركة فيما بينهم. الأول : أنه فى المملكة المتحدة وأوغندا هؤلاء الموظفين تلقوا التعليم العالى نفسه والتدريب المهنى نفسه والثانى وهو العامل الأهم، أنهم اشتركوا فى طريقة تفكير حل المشكلات بطريقة عملية والتي غالباً ما تكون مرتبطة بالممارسة المهنية. وتبعاً لذلك أسسوا بسهولة العالم الحيوى المشترك هذا أو ما يسمى الإجماع الأساس الذى يكمن وراء كل تبادل قصصى أو سردي وكان ذلك يعنى بشكل أساس. أن هناك قاعدة قوية من الثقة بين الموظفين. وكان فى إمكانهم أن يطرحوا الأسئلة والاقتراحات ويتقاسموا الأفكار ويتساءلوا حول أفكار بعضهم بدون خوف أن يبدو أى منهم غير معقول أو غبى، وتمكنوا من الاندماج فى شىء يقترب من فكرة (هابرماس Habermas) الفعل الاتصالى والتي تتضمن:

- التواصل بين الأشخاص والذى يوجه ناحية التفاهم المتبادل والذى يعامل فيه المشاركين الآخرين باعتبارهم أشخاصاً أصليين وليسوا أشياء للتلاعب بها. ولم يهدف العاملون أساساً إلى نجاحهم الشخصى لكنهم أرادوا التناغم مع خطط أعمالهم ومع المشاركين الآخرين (هيوتنن وهيكيين (Huttunen and Heikkinen (1998: 311).

ولكن طريقة التفكير للمشاركة لم تضمن الثقة والفعل الاتصالي بين الموظفين. ولهذا لاحظ مهندس من (دافنترى: كان شعوراً غريباً جداً فى البداية محاولين أن نشرح ماذا فعلنا، لقد كان الجو فاتراً وينقصه الحماس؛ لأنه كان أمراً غريباً؛ والذى بدأ ضرورياً أيضاً هو وجود خبرة مشتركة كما عبر عنها (نونكا - Nonaka) (١٩٩٤) و (ويك - Weick) (٩ - ١٨٨ : ١٩٩٥) والذى تمت من خلال الارتباط المتكرر (فانجين وهاكسهام - Vangen and Huxham) (٢٠٠٢) خلال عملهم معاً فى المشروعات. ويقترح (ويك - Weick) بأن خبرة الشراكة المتطورة دعم إيجابى للكيان الذاتى بين طرق التفكير المشابهة مثل المهنيين كما أنها تدعم ذاتى- فكل تدعم للكيان الذاتى الإيجابى هو حافز لتحديد خبرة الشراكة ويزعم (ويك - Weick) أن خبرة الشراكة (الأداء) معاً هى فى الحقيقة أكثر أهمية من المعانى المشتركة السابقة على الخبرة (٩ - ١٨٨ : ١٩٩٥)

فى شراكة أجانجا- دافنترى دعم بناء الصداقة خبرة الشراكة وأصبحت ضمن شبكة علاقات الآخرين الاجتماعية والعائلية، ودعمت فى كلا المدينتين بروابط منظمات المجتمع التى نمت حوله الشراكة. وهكذا نجد هنا روابط متعددة تطورت وأدت إلى تبادلات متكررة ووصفها أحد موظفى أجانجا كأنهم "ربطوا كثيراً من الخيوط، فلو ذهب أحد الخيوط بعيداً يجد خيطاً آخر يبقيه فى مكانه" فى أجانجا- دافينترى كان هناك كل من خبرة الشراكة المعقدة من خلال المشروعات المشتركة (وعلى أحد مهندسى دافنترى قائلاً إنه لا يوجد شئ مثل التواجد معاً فى مصرف المياه مع نظيرك من أجانجا لتعميق الروابط وتوسيع الصداقات والروابط المجتمعية).

لم يكن بناء الخبرة التشاركية واضحاً وصريحاً في كمبالا- كيركليز. الورش ساعدت بالفعل ولكن التفسير التعاقدى للشراكة والمعنى بالترابطات والخبرات التشاركية لم يتسع أو يشمل ما هو أبعد من الأدوار المهنية للموظفين وروابط المجتمع واتسمت العلاقة المهنية أيضاً بعدم الاستمرارية وليس التبادل المتكرر، وبدأ ذلك أنه إحباط، خاصة، من قبل موظفي كيركليز، بسبب التواصل المتدنى ونقص التغذية الراجعة عن التقدم في المشروعات وعدم الاستجابة للتقييمات والنصيحة، وشعر الموظفون بشكل مضطرب ومع تقدم الشراكة أنهم كانوا يعاملون على "أنهم مستشارون" يتوفر لديهم معارف الخبير لتزويد كمبالا بإجابات لأسئلتهم.

وعكس ذلك أيضاً صورة بناء البنك الدولي للشراكة على أنها استشارة غير مكلفة تتضمن نقل المعرفة من جهة واحدة من الشمال للجنوب من خلال عمل ذاتي مفهوم قامت بهذا العمل كيركليز على سبيل مساعدة فنية أو تقييم فنى، وحتى عندما قدمت كمبالا أفكارها الخاصة، كان رد فعل البنك الدولي وفقاً لما قاله أحد موظفي كيركليز "ماذا تظن كيركليز؟" أو "ما رأى كيركليز فى هذا".

الاختلاف والتعلم

الاختلاف سلاح ذو حدين، فمن ناحية هو مصدر للتعلم المشترك ذ طرف يقارن ويضاهى ما يعرفه أحد الأطراف مع ما يعرفه الآخرون بهذه الطريقة يستطيع المرء أن يتعلم من خلال معارف الآخرين التى يندمج فيها، وبشكل مثالى. وكما اقترحنا هناك أيضاً احتمال بناء معرفة جديدة معاً بالتعلم مع العاملين الآخرين، ومن ناحية أخرى فالاختلاف يدل على علاقة غير متكافئة بين الناس وبالتالي فى علاقة القوة. عدم التكافؤ وعلاقات القوة يمكن أن تتجلى فى عدد من الطرق ولكن الاهتمام الأولى لنا هو الطريقة التى تتعلق بها علاقات القوى بارتباطات المعرفة بين الأطراف العاملة، وإلى حد كبير فإن الشراكاتين أظهرتا إدراك وتوقعات وممارسات تعلم قائمة على فكرة التعريف المشترك للمشكلة. والحل من خلال التعامل مع المعرفة المختلفة عن المشاركين، وكان جزء من

الاختلاف بين محليات المملكة المتحدة ، وأوغندا يتعلق بالمعرفة المهنية (التقنية) فعلى سبيل المثال كان الموظفون الإنجليز على دراية ومعرفة بالاستخدام الصحيح للمعدات وتقنيات الحاسب الآلى فى التصميم الهندسى، وبهذا المعنى كانوا إلى حد ما- مدرسين أصحاب معرفة متخصصة ينقلونها للطرف الآخر وهذه المعرفة فهمها الطرف الآخر بمستوى مختلف حيث نظر الأوغنديون لنظرائهم الانجليز كما نظروا لأنفسهم أنهم شارحون أو مفسرون إلى حد ما لأفضل الممارسات. وكان تجميع المعلومات والتنظيم والالتزامات العامة وإدارة التوقعات وتنظيم العمل وإدارة الوقت يشيد بها من هذه الناحية فى مناسبات مختلفة. وأقر أحد الموظفين الأوغنديين بذلك قائلاً "ما تراه فى دافنترى هو نموذج يحتذى به؛ وعندما تعود فإنك تكافح من أجل الوصول لمستويات معينة"، وأشار موظف مسئول من كمبالا إلى أن نموذج كيركليز للبناء والممارسات المصاحبة على أنها أشياء يجب أن يراها فى كمبالا. وهكذا تمثلت أفضل ممارسة إنجليزية كما فى المفهوم الفوكالى نسبة إلى (فوكو - Foucault) حقيقة "عن كيف يجب إنجاز الأعمال؟

وبالمقارنة، كان كلا الجانبين فى الشراكة ينظران للموظفين الأوغنديين على أن لديهم معلومات الخبرة عن الظروف وعن السياق المحلى. ولهذا، علق أحد مهندسى كمبالا قائلاً: "المعرفة المحلية مهمة جداً فيما يتعلق بالمرور؛ فالذى ينفع أو يلائم فى كيركليز ليس بالضرورة صالحاً للعمل به هنا"؛ بل أكثر من ذلك. هناك آخرون كانوا أكثر تشككاً فى النماذج الغربية، قال أحد الموظفين من أجانجا "إن أجانجا بعيدة إلى حد ما، عن دافنترى" بمعنى اعتبارها نموذجاً بعيد المنال. وهناك قيود مؤسسية نوعية أخرى (مثل. نقص التمويل والدعم السياسى) عند تطبيق النموذج الإنجليزى- أما فى كمبالا فإن المحددات التى يمكن تطبيق نموذج كيركليز فى إطارها استخدمت لشرح السبب وراء تعامل المجلس مع حيدر أباد وهى سلطة من بلد نام آخر لأجل شراكة جديدة بعد انتهاء شراكة كيركليز.

هذا موضوع نقاش فيه جدل أو نقطة نقاش عليها خلاف وفجواه هو: هل تستوى المعرفة القائمة على أفضل الممارسات مع المعرفة المعتمدة على المضمون أو السياق؟، مع أن موظفى المملكة المتحدة وموظفى أوغندا عبروا عن احترامهم

لمعارف نظرائهم. وكان بعض موظفى المملكة المتحدة مهتمين بشكل صريح بالآى يفترض أحد منهم بأن لديهم معرفة أفضل من غيرهم، علق أحد الموظفين المتقاعدين من دافنترى قائلاً "كانت العوائق الرئيسية هى القدرة على ترك كل الأمتعة خلفنا بمعنى الطريقة التى تؤدى بها أعمالنا، لدينا افتراضات عن خبراتنا وميلنا لأن نحكى" ورأى آخرون أنفسهم؟. إلى حد ما، مثل المدرسين وظن مهندس من دافنترى أن الأمر مثل العمل بجانب الآخرين والتدريس وفى الوقت نفسه رأى موظف من كيركليز دوره فى ضوء تعليمى واضح، مبينا ذلك بقوله: "إن الأمر يشبه إلى حد ما أخذ اثنين من المتدربين وبنائهما".

بالطبع، استخلصت المعرفة الإنجليزية نفسها عن أفضل ممارسة من الخبرة ودعمها سن القوانين الوظيفية، الأمر الذى لم يكن فى مقدرة الموظفين الأوغنديين القيام به فى حياتهم العملية اليومية بسبب قيود الموارد والوقت، ومع ذلك . فإن التعليق السابق عن إدارة المرور يوحى بأن موظف أوغندى واحد على الأقل تعرف على القاعدة السياقية لمعرفة الموظفين الإنجليز عن "أفضل ممارسة" وعموما، كانت تستخدم معرفة السياق عند الموظفين الأوغنديين للتفسير والتوائم مع " أفضل ممارسة" إنجليزية، هذه العملية لخصها (إنتوستل (1997) (Entwistle على أنها: التعلم الاستراتيجى.

رأينا أن التعلم الاستراتيجى عند (إنتوستل - Entwistle) هو جزء من سلسلة متصلة بين التعلم السطحي والتعلم العميق، فالتعلم السطحي يتضمن تشرب معرفة الآخر الفائقة المدركة ومحاولة إعادة إخراجها من خلال الممارسة. ومثال لذلك محاولة مجلس مدينة أجانجا المبكرة لتكرار نموذج جمع النفايات المنزلية الفردى فى دافنترى. تكرار هذا بالضبط كان مستحيلا لأسباب متنوعة، بداية من القدرة المتدنية لصيانة شاحنة جمع النفايات المنزلية إلى استحالة اختراق عدد من المناطق السكنية فى أجانجا باستخدام المركبة، ومع ذلك فقد تعلم مجلس مدينة أجانجا من الخبرة واستبدل نظام جمع النفايات المنزلى بنظام الوثوب أو التخطى. كان هذا مثالا للتعلم الاستراتيجى لتكيف أو موائمة نموذج دافنترى أو التعلم الحلقي المنفرد.

فى هذه الظروف وعلى الرغم من الطموحات فى هذه الحالة، فإن احتمالات التعلم "العميق" أو "مزدوج التحلق" -أو ما يطلق عليه (كولب- (1984) Kolb تحول الخبرة حيث يعاد صياغة المشاكل ذ بشكل محدود، وهكذا فإن القدرة على إعادة صياغة المشاكل كان بالضبط ما كان يأمل موظفى كيركليز أن يكتسبوه من شراكتهم مع كمبالا (انظر ما يلى) وبهذا المعنى فإن علاقة القوة ذ المعرفة غير المتساوية كانت ضئيلة النفع لهم، وبالتأكيد ساهمت فى إدراكهم بأنهم يعاملون على أنهم مستشارين وفيما وراء علاقات القوة- المعرفة غير المتساوية هناك عامل محدد آخر محتمل على التعلم العميق وإعادة صياغة المشاكل كنتيجة طبيعية، ظهر هذا المحدد بسبب التشابهات بين الموظفين التى ناقشناها سابقا، خاصة طرق التفكير المتشابهة لدى الموظفين المرتبطين بالعمل وبسبب أسلوب ممارس مقابل ممارس فإن الشراكات استبعدت طرق تفكير أخرى ونتيجة لذلك لم يتخلصوا من "بطانة الراحة" كما صاغها أحد مهندسى كيركليز.

وهذه الفوارق فى حد ذاتها، فى التعلم السطحي والاستراتيجى والعميق ربما لا تكون ذات دلالة إلى هذا الحد مثل إخراج وتكيف وتواءم وتحويل المعرفة وممارساتها جميعا لها مكان فى عمليات التعلم وربما تحقق أهداف الحكومة المحلية بعدة طرق. والمأزق الرئيسى هو إلى أى حد يمكن إنكار الإمكانات بسبب:

١- الحدود الاستثنائية التى تفرضها الحاجة إلى ريبورتوارات/ خبرات/ وإجماع

٢- تقييم غير متعادل للمعارف القبلية من داخل ارتباطات التعلم.

الحوافز والعوائق

الحافز المعروف للشراكات كان القوة الدافعة وراء التنمية المهنية المتبادلة، وعلى وجه الخصوص، مكنت المشروعات الموظفين الأوغنديين من تطبيق تعلمهم النظرى. وبنوا عليه من خلال الخبرة أثناء شغل الوظيفة والنقص المقارن لمثل هذه الفرص اعتبر مسألة رئيسة فى أوغندا حيث الموارد محدودة ويقضى الموظفون

وقتا لا يستهان به فى المهام العامة والإدارية بدلا من بناء خبراتهم المهنية من خلال الممارسة العملية .

أوضح أحد موظفى أجانجا أن الاتصالات المهنية المباشرة امتدت، فى الوقت الذى أبرز فيه موظف من كمبالا أهمية مدخل الممارسة العملية، تضمنت المشروعات تمويل الزيارات من الجهتين لكى يتمكن الموظفون من العمل جنبا إلى جنب مع بعضهم فى كل من المملكة المتحدة وأوغندا، ومكنت الزيارات أيضا الموظفين الأوغنديين من الدخول فى مصادر تعلم أخرى متاحة فى السلطات المحلية بالمملكة المتحدة.

بالنسبة لموظفى المملكة المتحدة كان الحافز المهم لهم هو نوع من التحدى المهني، والذى يتعلق بدعم (ويك- Weick) للهوية الذاتية الإيجابية (٩-١٨٨: ١٩٩٥) أعطت المشروعات أولئك الموظفين الفرصة للعمل فى سياق حيث تم إعادتهم "للأساسيات" بمعنى خبرتهم المهنية. قال أحد موظفى كيركليز "إننا فى المملكة المتحدة نميل للعمل وفق ما ورد فى الكتاب أما فى أوغندا كنا مضطرين. فى أغلب الأحيان إلى إلقاء الكتاب بعيداً ونعمل من المبادئ الأولية"، ولاحظ أيضا أحد مهندسى دافنترى كم العمل فى المملكة المتحدة الذى يهتم بالتحسينات الهامشية للبنية التحتية بينما العمل فى أوغندا أعادهم لأصول مهنتهم فى القرن التاسع عشر فى مناطق مثل الصحة العامة ومن هذا المكان إلى بعض من الأغراض الهندسية الإنسانية الأساسية.

حافز رئيس لكل من الموظفين الأوغنديين والموظفين الانجليز للمشاركة فى الشراكة متعلق بالتعلم أى بجوهر الأعمال، من الجانب الأوغندى، أوضح كل من موظفى كمبالا وأجانجا أن ذلك تحقق إلى حد كبير، لم يتعلموا المهارات الفنية فقط ولكن تعلموا أيضا المهارات التى تتعلق بالممارسة بوجه عام، لذلك قارنوا علاقة ممارس مقابل ممارس بالاستشارية (التي كانوا معتادين عليها أكثر من غيرها)، وعبر عنها أحد موظفى أجانجا قائلاً:

فى المساعدة الفنية التقليدية، يأتى الخبير ليدبر المشروع لفترة محددة من الوقت، ويأتى الخبير بميزانية ضخمة، وهناك نظيره الذى يتلقى اعتماداً مالياً أقل بكثير من الخبير، ولا يفهم الخبير لماذا تتأخر الأشياء، ويأتى بحماس المبشرين الذى يعرف كل الإجابات، وهكذا تصبح العلاقة مع نظيره مشحونة.

من الممكن أضعاف وتقويض الحوافز بسهولة، إلا إذا تم بناء القدرة فى مناطق الممارسة، ولكن التمويل وموارد أخرى ليست متوفرة لاستدامتها فيما بعد وخارج الوقت المحدد لمشروعات الشراكة. أوضح أحد الساسة من كمبالا عند ملاحظته بأن القدرة بنيت بين الموظفين المندمجون مع عامة الناس قائلاً:

حاولنا (دمج الناس فى إدارة جمع النفايات) ولكن مجلس مدينة كمبالا لم يكن لديه القدرة: مثالا لذلك: قلنا للناس أن يأخذوا الزباله إلى مكب النفاية (مقلب الزباله) وفعل الناس ما قلناه لهم ولكن سرعان، ما امتلأ المكب وزادت النفاية عن سعة مكب النفايات ولم ينجح الناس وفشلوا فى مهمتهم، ذلك بسبب نقص الموارد. فالناس تستجيب بسهولة جداً ولكن سرعان ما يخيب ظنهم لأننا لم نتمكن من استدامة مثل هذه المشروعات.

بالإضافة إلى ذلك، رأى الناس الموظفين العاملين فى المشاركات أنهم مميزون بالخبرة التى قد تعنى، كما فى أجانجا، أن يتولوا مزيداً من المسئولية كما هو متوقع عند تقديم النتائج عند عودتهم من زياراتهم لـ دافنترى رغم أنهم ليسوا مدعومين بالموارد.

وفى كيركليز أيضاً، كانت نظرية المناصرة التى تفرق طريقة ممارس مقابل ممارس عن طريقة الاستشارية صالحة إلى حد ما، وكما رأينا كان نقد كيركليز لشراكتهم مع كمبالا بالضبط أساسهم المتزايد أنهم كانوا يعاملون على أنهم استشاريون، بالنسبة لهؤلاء الموظفين كان الحافز أيضاً الرغبة فى التعلم بمعنى صميم المهنة أو العمل، يحثهم فى ذلك إلى حد ما، سياسة الحكومة المحلية فى المملكة المتحدة التى تشجع الموظفين على اختبار ما يعملونه ليتعلموا طرقاً جديدة وفعالة من الممارسة "ويفكروا خارج الصندوق" كما علق مهندس كيركليز من قبل،

واعتبرت الشراكة أحد السبل لتنفيذ ذلك التعلم وقد نجحت إلى حد ما لأنه عند مناقشة مشكلة معقدة عن عشب منازلهم، مازال مهندسو الطرق السريعة فى كيركليز يقولون لكل منهم الآخر بعدما انتهت الشراكة. لو أننا كنا فى كمبالا. كنا قد عملناها بهذه الطريقة.

إن الفواصل بين الزيارات ونقص التواصل الذى أشرنا إليه سابقا قصد به أنه بالنسبة لموظفى كيركليز لم ينجح. الأمر بدرجة جيدة بمعنى التعلم المتبادل، وبلغه (ويك- Weick) هناك فشل فى سن قانون للشراكة والفرص المستمرة فى التفكير فيها ودعم الهوية الذاتية الإيجابية كل ذلك ضاع إلى حد له مغزاء. ويرثى واحد من مهندس كيركليز للطرق السريعة هذه الخسارة ويعزو النتيجة إلى أن الشراكة كانت من الأجدى أن تكون تنمية شخصية لنا وأيضا لهم.

التعلم الفردي والتعلم المؤسسى

حتى الآن ركزنا على تعلم الأفراد الموظفين العاملين فى الشراكات وهناك بعد رئيسى للسلطات المحلية التى وظفتهم. هذا البعد يعتبر الفوائد المؤسسية لهذا التعلم الفردي.

وفى كتابه (بيتر سينج- Peter Senge) عن التعلم المؤسسى أشار الى " لو إن الفرق تتعلم، سيصبحون عالم صغير للتعلم فى كل مكان فى المؤسسة (١٩٩٠: ٢٦) بمعنى آخر. يعتمد ميكانيزم التعلم المؤسسى على اندماج الأفراد داخل المؤسسة. مثل هذا الاندماج يتضمن من ناحية أخرى، علاقات القوة، أن التسلسل الهرمى للسلطة يمكنه القيام بدور القوة المانعة لمشاركة المعرفة وبناء عليه يقوم بدور القوة المانعة لممارسة التغير، فمن ناحية يمكن أن تكون المعرفة التجريبية مصدراً للقوة لهؤلاء المسكين بزماتها كل المتواجدين فى أعلى سلم السلطة أو الموجودون فى مكانة أدنى من سلم السلطة ولذلك يحتمل ألا يتشاركوا المعرفة، ومن ناحية أخرى أولئك المتواجدون فى مكانة أعلى فى سلم السلطة ربما لا يريدون الاعتراض على طرقهم فى أداء الأشياء، أو لعلهم غير مستعدين لتقديم الموارد للسماح بمشاركة المعرفة تلك عملياً، واجهت السلطات المحلية الأربع

صعوبات: بناء ثقافة تعلم حول الشراكات والمشاركة وتضمين التعلم بطريقة مؤسسية. وهناك عدد من الأبعاد لهذه المسألة: أولاً: هناك المكان ودور الممارسين فى مؤسساتهم الخاصة بهم، وكان ذلك ملحوظاً بشكل خاص فى مجلس مدينة كمبالا حيث أصبحت وحدة تنسيق المشروع مستودعاً للمعارف والخبرة التى كان من الصعب مشاركتها مع الإدارات التقليدية وأكثر من ذلك. فهذه الصعوبة لم تكن ببساطة مجرد مشكلة تواصل فنية كما أكد عليها أحد كبار السياسيين فى كمبالا.

هناك بعض مواطن الضعف فى هذه الوحدة فمعظم رؤساء الإدارات التقليدية الأخرى ضدها، ويظنون أنها ضد رؤساء الأقسام حيث فيها خزان الفكر وفيها رجال حكماء أكثر مما ينبغى. هناك بعض النقص فى التعاون معها. ولكن عليهم أن يتماشوا معه، وهذه الوحدة أيضاً يراها البنك الدولى بمكافآت وموارد أفضل من بقية الإدارات، على سبيل المثال، لا توجد أجهزة كمبيوتر على مكاتب الإدارات التقليدية بينما توجد هذه الأجهزة على مكتب كل موظف فى وحدة تنسيق المشروع لذلك هناك بعض الغيرة. أغلب الظن بعد تولى هذا البحث عن التواصل الشخصى مع رئيس وحدة تنسيق المشروع اقترح محاولة التشارك فى التعلم من خلال نظام المعلم الخاص وأيضاً محاولة الاتصال المشترك بين مختلف فرق المشروع إلا أن هذه العملية كانت موضوع ارتباك بنائى أكثر؛ حيث ركزت الشراكة على المشروعات التى قدمت فرصاً للموظفين الأوغنديين للممارسة، ولكنها أضعفت وحدت من تغيرات أوسع لأن تركيزهم المحدد يعنى أنهم عرضة لتشارك المعرفة بالطريقة نفسها التى يتم تنفيذها فى البرامج الوطنية.

إن تحدى اختبار التعلم الضمنى واستخدامه فى ممارسة إعادة التفكير كان أيضاً محدوداً فى المجالس الشمالية، على الرغم من أن موظفى مجالس دافنترى وكيركليز تشاركوا فى بعض من تعلمهم عبر الحواجز المهنية وأفضل ما توصف به هذه العملية أنها مؤلفة من أشياء مختلطة ومتفاوتة (مرفعة) وليست وليدة نظام عمل نظامى (روتينى).

ثانيًا: هناك قيود سياسية وقيود موارد، وتغير السياسيين والحكام يمكن أن يؤثر على استمرار شراكة ممارس مقابل ممارس. وأيضًا. فإن الدافع لتعظيم التعلم من المشاركات يمكن أن يقل ويضعف مع التغيرات في عضوية المجالس الحاكمة، وأخيرًا، حتى لو كان هناك ثقافة تعلم قوية في السلطة المحلية فمن الجائز ألا تستوعب مفهوم الشراكات (سواء شمال - جنوب أم غير ذلك) لهذا الغرض.

لذلك كانت مهمة التشارك وتضمين التعلم وراء الوحدات المعينة أو الأفراد المرتبطين صعبة واقتراح (سينج- Senge) يمكن أن يكون ضروريًا ولكنه لا يعتبر عملية كافية.

عقد الروابط والصلات

اقترحت الأقسام السابقة من هذا الفصل إطار عمل تحليلي للتعلم المشترك قائمًا على: ١- المعارف المختلفة والمتشابهة (بما في ذلك التعلم السطحي والتعلم الاستراتيجي والتعلم العميق). ٢- الحوافز والعوائق أو المثبطات (بما في ذلك الهوية الإيجابية). ٣- ربط الأفراد بالتعلم المؤسسي. وحتى يمكن الإمساك بالواقعية المركبة لعملية تعلم الجماعة لهذه التشاركات، فإن التفاعل بين هذه العناصر مهم وباختصار نحتاج أن ننقل من عامل التحليل إلى تحليل العملية.

ويوضح اثنان من مشاريع الشراكة ذلك: إدارة المرور في كمبالا الوسطى والمياه والصحة والنظافة الشخصية والإسكان في أجانجا. وكلاهما يعرض إتمام وإنهاء ممارسة الاندماج بالمعارف المختلفة، وذلك على الرغم من الأشخاص المؤهلين الذين أشرنا إليهم سابقًا موجودين في هذه الأمثلة. كانت هناك عناصر أيضًا من التعلم العميق/ التحويلي وسنتناول كلاً منها على التوالي.

إدارة المرور في كمبالا الوسطى

كانت مشكلة ازدحام المرور في كمبالا ترى أو تفهم على أنها تحتاج فقط إلى تنظيم الطريق والتعليم العام - أو تغيرات في سلوك السائقين والمشاة وبيعة

الأرصفة ورجال الشرطة. هذا بالإضافة إلى صيانة الطريق. والنموذج كان مأخوذاً من المملكة المتحدة حيث نجد التزام مستخدمى الطريق بالقانون والقواعد المرعية بدرجة عالية. وكانت عملية التوصل إلى مشروع وتصميمه وعرض مزاياه تركز على فكرة تنقية المرور عند نقطة تقاطع مرورية مزدحمة بشكل خاص، وتضمن ذلك المشروع التفكير المتأنى ومواجهة العقبات والتحديات من كل من موظفى كمبالا وكيركليز، وأحد الأبعاد كان طبيعة الأدوات والأساليب الفنية المطلوبة لبحث ودراسة المشكلة بدقة وتصميم حل لها، بالنسبة لموظفى كمبالا كانت الممارسة العملية فى مراقبة سير المرور والقياس جديدة عليهم ثقافياً ووسائلياً بينما كان الأمر بالنسبة لموظفى كيركليز مختلفاً حيث إنهم ذهبوا فقط "للشعور بالعمل" وتعلم موظفو كمبالا أيضاً كيف يستخدمون برامج كمبيوتر معدة لتصميم تنظيم تدفق المرور، ومع ذلك، عند تحديد المشكلة والاندماج فى عمليات حلها، واجه كل من موظفى كيركليز وموظفى كمبالا تحديات ومشاكل التعلم. وعبر عنها مهندس النقل من كيركليز على النحو التالى:

هم (مجلس مدينة كمبالا) أرادوا أن يخلوا الشوارع من الباعة الجائلين وقلنا لهم "هل تستطيعون عمل ذلك ؟" وقالوا لنا لا، لا نستطيع، وقلنا لهم "إذن ابتعدوا عنهم" إن لم تستطيعوا أن تتخذوا قراراً فأنتم تهدرون وقتكم أنتم فى حاجة إلى أن تأخذوا الناس معكم، أنتم فى حاجة إلى أن يتدخل معكم أصحاب الشأن لأنكم فى حاجة للتحدث معهم، لأنهم يحتفظون لمجلس مدينة كمبالا بتقدير منخفض جداً، وتعلم مجلس مدينة كمبالا شيئاً هذا بالإضافة إلى الأساليب التقنية.

كلنا افترض فروضاً لم تكن كلها صحيحة، ولكننا افترضنا فروضاً مثل فريق (كمبالا ذ كيركليز) وأضفنا طبقة رقيقة من بعض الافتراضات الأوروبية وبعض هذه الافتراضات اعترض عليها نظراؤنا وبعضها الآخر لم يعترضوا عليها. وبعض منها نجح وبعضها الآخر لم ينجح، على سبيل المثال، كانت هناك مشكلة ثقافية مع الشرطة واستعرننا خمسة عشر رجل شرطة لنجعل الأمور تسير وينجح العمل ولكن رئيس الشرطة ظهر فجأة وقال إنه لا يريد ضباطه أن يقوموا بهذا

العمل وكان مضاداً تماماً لكل شيء، وأقنعناه أن يحاول وفيما بعد وفي مقابلة مع شرطة المرور أحرز تقدماً.

هذا الوصف يوضح بجلاء القيمة التي وضعت على الخبرة المشتركة (وفرضت فروعاً مثل فريق كمبالا- كيركليز) كما أنه يكشف بعض الاختلافات المعرفية المتأصلة الراسخة بين موظفي كمبالا وموظفي كيركليز حول الممارسة وهي كما يلي:

يراقب موظفو كيركليز التقاطع المروري المزدهم ليتوفر لديهم إحساس ضمنى عما يحدث. ولكن بالنسبة لموظفي كمبالا لم تكن هذه ممارسة عادية.

قد يبتعد موظفو كيركليز عن الأشياء التي يعرفون أنهم غير قادرين على القيام بأدائها. بينما فكر موظفو كمبالا في الممارسة على أنها الشيء الذي أرادوا أن يفعلوه بشكل مثالي.

أراد موظفو كيركليز أن يجربوا على الأرض ولكن رئيس شرطة كمبالا لم يرد في بداية الأمر أن يستخدم ضباطه على هذا النحو.

مثل هذه الملاحظات التي يعلوها مسحة خفيفة من الاختلاف الثقافي تحدد طرق التفكير المهني المشترك، لعل ذلك يعتبر أمراً معقولاً أن تفكر الناس أصحاب طرق التفكير المتعددة القائمة على أساس المهنة والمكانة الاجتماعية والموقع الجغرافي وهلم جرا، كانت بعض طرق التفكير للموظفين من كمبالا وكيركليز مشتركة ولكن بعض الطرق الأخرى كانت مختلفة.

وموظف كيركليز الذي قدم هذا الوصف ادعى أن نظرائه من كمبالا "تعلموا شيئاً من هذه الاختلافات، وعلق مهندسون من كمبالا على التعلم عن الممارسة من كيركليز. وكان من الواضح أن هناك أيضاً حوافز بالنسبة لموظفي كمبالا بمعنى تعلمهم كيف يقتربون من المشاكل وفهمها، وأيضاً الأساليب الفنية، بالنسبة لموظفي كيركليز وعن التحدي المهني للعودة إلى القواعد، ومع ذلك فالسؤال الذي أثير هو هل الممارسات التي تم تعلمها من خلال هذا المشروع أصبحت مؤسسية على مر الزمن؟ هذا أمر غير معروف بعد.

الحلول الفعلية للطرق السريعة التي طبقت في كمبالا كانت تغيرات فنية لتقطعات الطرق والوصلات المرورية ولا يمكن وضعها على أنها تجسيد للتعليم العميق. إلا أن هناك بعض النقاط المتفرقة وهي أن موظفي كيركليز مروا خلال عملية تعلم تحويلية أو عميقة بالنسبة لموظفي المملكة المتحدة كانت الانتقال من تعليم إلى "العمل مع" التصور العقلي للارتباط العام. وبالإشارة إلى الارتباطات مع مجموعة عريضة من أصحاب الشأن بما في ذلك ورشة عمل بدأها موظف من كيركليز وزميل له من كمبالا واستأنف الموظف الذي أخذنا عنه من قبل كلامه قائلاً:

"أعدنا التفكير في العمالة العامة، ولم تعد هنا مشكلة هندسية وحلاً وكيف سنتصرف، اكتسبنا بعض الخبرات هنا (في المملكة المتحدة) بأنفسنا ولكن علينا أن نمضي في هذه العملية وهي دمج الناس في العمل قد جعلك تدرك مدى أهمية ذلك هنا... على سبيل المثال أردنا أن نخصص حارة للأتوبيس (الحافلة) على أحد طرقنا (في كيركليز) وتمكننا من الحصول على دعم السكان المحليين والمجتمع والمعاقين... وهذه طريقة أفضل حيث يمكنك أن تناقش وتستفسر عن كل الأساسات التي تقف عليها.

التعلم السطحي والتعلم الاستراتيجي والتعلم العميق في هذا المثال تعتبر أنواعاً مائعة ومن الممكن جداً أن يؤدي نوع واحد إلى نوع آخر في سياق مختلف، صحيح أن قدرًا كبيراً من الثقة مطلوباً لأنها تعد معتقداً إيجابياً لهوية المرء المهنية ولكن للاستفسار عن كل الأساسات التي تقف عليها يمكن أن يتصور المرء كيف أن مثل هذه الهوية الذاتية الإيجابية تكون حاضرة بين مهندسين كيركليز مدعومة بسنوات الممارسة ناهيك عن الدعوات من البنك الدولي للمشاركة في هذه الشراكة. لم يكن يتوفر لمهندسي كمبالا، في المقابل، سوى فرص ضئيلة خلال أداؤهم أعمالهم وذلك لدعم هويتهم بوصفهم مهندسين ممارسين، ونتيجة لذلك قد يشعرون بعدم الارتياح؟ مثال ذلك. وأثناء المراقبة عند تقاطع الطرق لكي يتوفر إحساس ما، بأن الأبعاد الضمنية قد توحى بأن المبادئ الهندسية المصنفة (المكودة) ليست كافية لحل المشكلة.

المياه، النظافة والصحة الشخصية والإسكان فى أجانجا

كان هذا المشروع ممولاً لمواجهة الظروف الصحية العامة البائسة فى قرية فى ضواحي مدينة أجانجا. والتعريف المبدئى للمشكلة تضمن مفتش الصحة العامة فى أجانجا مستخدماً أدوات وأساليب دافنترى بتصرف - وهناك استمارة مسح سكانى أضاف إليها أسئلة تهم وتخص أجانجا. ثم تدرب موظفو مجلس المدينة لعمل وجدولة المسح ويكمل القصة موظف الصحة والبيئة من دافنترى حيث يقول: "ومع الناس الذين قاموا بعمل المسح، حللنا (البيانات) وسألنا ما هى المشاكل إذن وما الذى يمكن عمله. وطرأت لنا فكرة جيدة فى مقدمة ما كنا فى حاجة له، الذين قاموا بعمل المسح قاموا بعمل التحليل لهذا المسح. وقمنا بالمرور عليهم لتشجيعهم. ونظم رئيس القرية اجتماعاً عاماً عقد تحت شجرة فى اليوم التالى وذكرنا كل بند فى نتائج المسح وسألنا أسئلة منها على سبيل المثال، لماذا لا يوجد سوى خمس دورات مياه فقط؟ وتوالت إجابات الناس على تنوعها، مثل نقص النقود والمهارات لبناء دورات مياه، وقالت امرأة إن زوجها كان سكران وغير قادر على بناء مرحاض، ثم سألنا بعد ذلك عن العلاجات والحلول الممكنة وقالت المرأة نفسها ضعوها فى زنزانة وعندما يفيق من سكره أجبروه على حفر المراحيض!

وسألنا أيضاً لماذا لا يطعم الأطفال بلقاحات ضد الأمراض قالوا: "إن العيادة بعيدة جداً عنا وحتى عندما نصل إلى العيادة لا نجد فيها الأدوية واللقاحات"، والعلاج هو أن تأتى بالعيادة إليهم فى قريتهم.

وفى النهاية قلنا إننا سنزودكم بحماية المياه والتطعيم لتحصين الأطفال إذا حسنوا منازلهم.

يبين هذا المثال فى شكل مختصر جزءاً من عملية التعلم التى شملت تحديد المشاكل والبحث عن حلول لها، وتكيف وتعديل استمارات المسح للمملكة المتحدة التى يمكن رؤيتها على أنها تعلم استراتيجى لأغراض جمع المعلومات عن الظروف الصحية فى أجانجا إلا أن العملية تحولت إلى جزء من بحث عملى تشاركى بدون تدريب أى من الموظفين على مثل هذه العمليات أو أنهم استخدموها من قبل.

ولذلك وإلى حد ما. حتى لو أن بعض الأدوات والعمليات كانت متواتمة أو متكيفة مع الممارسات الموجودة، فإن الموظفين في كل من أجانجا ودافنترى أعادوا تشكيل أفكارهم حول كيفية تحليل المشكلة والوصول لحل لها، ومع ذلك فقد أظهر تقييمهم لعملية التعلم فهما وإدراكا مختلفاً لقيمة مساهماتهم الخاصة، ومثال ذلك، قال مفتش الصحة العامة في أجانجا إنه اعتاد على الاعتقاد بأن مشاكل الصحة العامة هي مسائل خاصة بمجلس المدينة ولكن موظفي دافنترى بينوا له أن عامة الناس يجب أن يروا الصحة العامة على أنها مشكلتهم هم أيضاً، وكان إدراكه أن مبادئ أفضل الممارسات كانت من عند موظفي دافنترى فقط (مع أن العملية ضمت مساهمات كلا الجانبين) وعلق أحد موظفي الصحة البيئية من دافنترى قائلاً: "و ساندت أفضل الممارسات البريطانية معلومات أجانجا عن مضمون الأطروحة المحلية".

(و نقلنا بالفعل من مهارتنا، وهم (موظفو أجانجا) نقلوا الأشياء من روابطهم الاجتماعية ولكن كان هناك إدراك وفهم مختلف مؤداه: أن (موظفي دافنترى) قاموا بعقد حلقات نقاش في المجلس حتى يتمكن موظفي أجانجا من رؤية ما يفعلها الناس في دافنترى بمعنى التواصل مع المجتمع ولكن الناس في دافنترى (أي مجلس المقاطعة) تعلموا أكثر من هذا لأن الناس في أجانجا (أي مجلس المدينة) قاموا بتنفيذ الممارسة بطريقة أفضل (مثالاً لذلك، من خلال السلوك والتصرفات) ونميل للافتراض أننا نعرف أفضل المعرفة ولكننا، في هذا المثال، لا نعرف، وهكذا فقد وضعت القيمة على معرفة أجانجا التي لم تكن عن المحتوى وفقط بل عن طرق الأداء وتنفيذ المحتوى، وواجهت موظفي كل من دافنترى وأجانجا تحديات في التأمل ملياً في ممارساتهم الجارية.

يقال إنه كما في مثال إدارة مرور كمبالا أن الإصرار في الممارسات التي سجلت في هذا المثال ليست واضحة فيما بعد المشروع، هذا النموذج في تحديد وتعريف المشاكل في المياه والنظافة والصحة الشخصية والإسكان لم يتم متابعتها في أجزاء أخرى في أجانجا في وقت دراستنا، إن التعلم المؤسسي من المشاريع الممولة والمقيدة يعد صعباً حقاً عندما لا تكون الأرصدة المرصودة لهذه المشاريع

غير متاح أن تكرر، وبمصطلح (ويك- Weick) يقول و "لو أن قانون استمرار الممارسة يعد أمراً صعباً بسبب الموارد المحدودة فإن الحافز لأداء ذلك سيختفى بالتأكيد"

وحتما لن يمكننا صياغة عبارات وأحكاماً عامة عن تعلم ممارس مقابل ممارس من التوضيحات السابقة. حيث كانت هناك العناصر الأحادية الاتجاه ولكن وبشكل عام تحددت العملية بالنسبة للأفراد الموظفين المشاركين في كلا الجانبين بجودة الحوار والاستجواب النقدي وتعديل وتكيف الأفكار والممارسات والتعرض لخبرات جديدة ولكنها مشتركة ومتقاسمه وكذلك التعرض لسبل ووسائل أدائها. وبالتأكيد فقد اشتملت هاتان الحالتان على عناصر أكثر بكثير من تعلم الفريق عند (سينج- Senge) ومن مجتمعات الممارسة عند (وينجر- Wenger) عند الممارسة أكثر من المعتاد أو قل في اتفاق استشاري بين الشمال والجنوب بشكل تقليدي. وبالنسبة لكل من الأفراد. ومؤسساتهم فمن الواضح. رغم ذلك. أنه من الصعب البقاء على دائرة قوية ومستمرة من التفكير وسن القوانين ومن ثم تعلم مستمر وممارسة مستمرة.

الخلاصة:

يؤدي هذا الفصل إلى بعض المفاهيم التي قدمناها في الفصل الثاني ذ فكرة (هابرماس- Habermas) العوالم الحيوية المشتركة /الإجماع الأساسي ومكان الأشياء المشتركة أو (التشابه) والاختلاف في التعلم من خلال الارتباط الاجتماعي والعمل التنموي. وتناول هذا الفصل أيضاً أفكار جماعات الممارسة، والأنماط المختلفة للتعلم وتحديات اتصال الفرد والتعلم المؤسسي وتعلم الفريق. في دراسة الحالة هذه. مساهمة الهوية- الذاتية وطرق التفكير المشتركة وكيف تم بناؤها أو دعمها من خلال ممارسة النشاط المشترك لإضفاء معنى للاختلاف (ويك- ١٩٩٥- Weick) كانت متغيرات استكشافية مهمة في الأبعاد الناجحة لتلك الشراكات. ومع ذلك فإن "الاختلاف" رغم أنه مصدر للتعلم. فقد كان أيضاً مصدراً للظلم وعدم المساواة وبالتالي عائقاً أمام النواتج التحولية. وتظل واحدة من أكبر المتناقضات في التعلم من أجل التنمية.

هامش:

- (١) هذا الفصل نص معدل عن مقالة ظهرت عام (٢٠٠٧)، (ج ويلون واتش جونسون - G.Wilson and H.Johnson) تحت عنوان: "التعلم والممارسة في شراكات محليات الشمال- الجنوب، دراسات الحكومة المحلية"، ٣٢- (٢) ٢٥٢ - ٦٩.

الفصل الخامس

تغير الذات وتغير المؤسسة : الإنجاز الأفضل والأداء بشكل مختلف

درسنا فى الفصول السابقة التعلم اليومى بين أطراف معنية مختلفة فى التداخلات التتموية: معارف مختلفة وممارسات وارتباطات العاملين الذين يحاولون العمل فى شراكة، وفى كل حالة، كانت طرق التعلم لأداء الأشياء بشكل أفضل وبشكل مختلف محددة وأيضاً التحديات التى يقدمها مثل هذا التعلم.

فى هذا الفصل سندرس مزيداً من إجراءات التعلم الرسمى: خبرة الناس الذين يبدون استعدادهم ليصبحوا "أفضل" فى مجال سياسة التتمية والإدارة بالمشاركة فى البرامج الدراسية، تشمل سياسة التتمية والإدارة عناصر مختلفة مثل: التتمية مجالاً للدراسة والعمل؛ عمليات سياسة التتمية؛ التداخل وإدارته والمشاركة على نطاق أوسع فى المشروع الذى يساهم فى توليد الدخل والعمالة والأبعاد المتعددة للعيش الكريم لكل سكان البلاد.

هناك عدد من الأسباب حتى تصبح "أفضل" فى سياسة التتمية والإدارة، أحد هذه الأسباب هو فشل التدخل بكثرة، ويرجع السبب جزئياً لهذا التدخل وجزئياً بسبب تأثير الإدارة التقليدية فى المؤسسات التتموية، فهناك عملية إضافة صفة الاحتراف بين أولئك العاملين فى المؤسسات التتموية والوعى المتزايد للحاجة إلى أنواع مختلفة من الخبرة، بداية من المهارات التنظيمية والمالية إلى البحث وقدرات إدارة المشروع، مثل هذه المهارات كانت مطلوبة فى المشاريع الخاصة أيضاً. وموازيًا لذلك كانت هناك زيادة فى عدد خبراء التتمية أو الاستشاريين الخصوصيين. وعلقنا باختصار على هؤلاء الخبراء ضمن سياق التعلم فى وخلال

شراكات الشمال - الجنوب التي كان فيها بشكل (صحيح أو خطأ) دور الاستشاريين غير مفضل مقارنة بطرق تدريس ممارس مقابل ممارس.

أن تعلم كيف نشارك بطريقة أفضل وبشكل مختلف يؤدي إلى اتخاذ قرارات أفضل وأن نساهم في سياسة إنمائية أفضل كل ذلك يعد جزءاً مهماً من العمل القائم على المهنية الاحترافية، وتنظيماً للعمليات الإنمائية بشكل أكثر اقتراباً لتلبية الحاجة والناتج الإيجابية. إلا أن مثل تلك العمليات لا تعتمد ببساطة على ما يفعله الأفراد، إنما على الكيفية التي ينتمى بها الأفراد لمؤسساتهم وعلى الطريقة التي يعملون بها وعلى أسلوب عمل وتسيير مؤسساتهم داخلياً ضمن أوضاعهم الاجتماعية والاقتصادية، كل هذه العوامل تعد مهمة وحيوية من أجل اندماج اجتماعي فعال. وكما أشرنا في الفصول السابقة كيف يصبح تعلم الفرد مؤسسياً، وكيف تتصرف المؤسسات بشكل مختلف وبناء على ذلك قد تحدد قدرتها في إعلاء وتعزيز التحول، في الوقت الذي يشكل التغير في أغلب الأحيان ضغطاً على الأفراد وعلى المؤسسات من قوى خارجة عن سيطرتهم فإن القدرة على بذل تأثير أكبر ولتحقيق أهداف اجتماعية مشتركة يعد قدرة مؤسسية أو جماعية في مواجهة المؤسسات القوية النافذة والسياسات التي قد تشكل عقبات أمام "التغير الجيد".

ولهذه الأسباب (وأيضاً لمزيد من الأسباب الوسيطة حول استغلال الأسواق التعليمية الجديدة) هناك زيادة حقيقية ملموسة في التعليم وبرامج التدريب من أجل سياسة التنمية وإدارة بناء المعرفة والفهم والقدرات في مناطق معينة من الخبرة، إلا أن البحث في تأثير مثل هذه البرامج على الأفراد والمؤسسات في مجال التنمية - والتي أطلقتها البحوث في هذا الفصل كانت محدودة.

يركز هذا الفصل على مدراء التنمية الذين أخذوا على عاتقهم القيام بدراسات أكثر لتحسين معارفهم وفهمهم وقدراتهم المهنية ومهاراتهم، وبجانب مدراء التنمية ضمنا كل العاملين مهنياً في المؤسسات التنموية (سواء الوزارات الحكومية والوكالات الشائبة أم المتعددة للمساعدة والهيئات والمنظمات غير الحكومية الدولية والوطنية والشركات الاستشارية وكل أشكال التأييد والدعم

وشن الحملات الدعائية)، وضممنا أيضا الذين لهم أدوار إدارية تنموية في المشاريع الخاصة والتي تساهم في أو تعمل على مقربة من الدول في الجنوب العالمى (سواء في مجال التصنيع أم التسويق أم البنوك العالمية... إلخ). وعموما نحن مهتمون بكل قوى التغير الأقوياء داخل المؤسسات التي لها أهداف اجتماعية خارجية وأيضا أهداف داخلية حتى لو كانت هذه المؤسسات لا تعتبر بالضرورة هي الخط الأمامى على جبهة العمل التنموى.

التصور العقلى للمنطقة

على الرغم من الاعتراضات المعقولة على نجاح التداخلات في التنمية، فهناك زيادة تأخذ شكل الظاهرة في عدد مؤسسات التنمية والمهن التنموية، وكان دورها في التنمية موضع مناظرة مشاركة، وكما ناقشنا في الفصول السابقة، هناك اعتراضات معقولة في تباعد العوالم الحيوية المختلفة وحسن نية المتدخلين والذين أصبحت حياتهم عرضة لمثل هذه التداخلات (بوردا رود ريجز ٢٠٠٨، Borda-Rodriguez).

والسؤال المهم هنا هو: كيف يمكن تولى العمل التنموى بطريقة أفضل أو بطريقة مختلفة؟ وبشكل واضح خطر هذا السؤال بخلد المشاركين في المناظرة، ويؤكد المفهوم الهبرماسى للفعل الاتصالي وتجميع الأنماط المختلفة من الاهتمامات المعرفية معا (التقنية والتأويلية أو التفسيرية والتحريرية) مع الحاجة إلى علاقات القوى المعارضة المتضمنة في "حقائق" التنمية السائدة (فوكو - Foucault) على أجندة كبيرة للفعل التنموى - الأمر الذى قد يجده كثير من المهنيين في التنمية مثبطاً للهمة.

إن أطر التصور العقلى - أو الأفكار الكبيرة - التي أثرناها في الفصل الثانى كانت مصحوبة بأفكار متوسطة المدى عن التعلم، وعلى وجه الخصوص درسنا التعلم باعتباره بناءً اجتماعياً للمعرفة (التي قد تمكس علاقات القوى التي بنيت فيها) والتعلم باعتباره عملية قائمة تتبع من تفاعلات الناس ومن السياق (متأثراً أيضا بالعلاقات الاجتماعية لتلك السياقات)؛ والتعلم باعتباره معرفة معممة

يمكن تطبيقها على عدد من المواقف والسياقات (على سبيل المثال، الكونية المفترضة للمبادئ الهندسية).. هناك موضوع يتخلل الفصل الثانى والفصول التالية عن التحول: سواء نتاج الفعل الاتصالي الهبرماسى أم من أنماط التعلم التى حددها تعلم (اينتوستل أو كولب Entwistle or Kolb) التجريبي/ تعلم الفعل، وكما لاحظنا يمكن أن يصف التحول التعلم الفردي أو التعلم المشترك أو التعلم المؤسسى، فى الحالة الثانية درسنا التعلم التحادى.

الفهم الضمنى لكل مناقشتنا عن التعلم المشترك كان نابعاً من الحاجة إلى أرضية مشتركة عامة وثقة، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى من أجل الاختلاف باعتباره مثيراً ومنبهاً للتعلم، أن التوتر حول الاختلاف هو مجموعة الأفكار والصفات بين "مختلف ومساوٍ وبين ما هو "مختلف و ما هو قوى تقريبا".

هذه النقطة الأخيرة تزودنا بمنصة انطلاق للدور، التعليم والتدريب للعاملين مهنيًا فى التنمية - مدراء التنمية وهم بؤرة الاهتمام فى هذا الفصل. أحد التوترات بالنسبة لإدارة التنمية التى يمكن وصفها بأن لها اتصالاً واستمراراً مع الإدارة الاستعمارية (كوثارى - Kothari) (2006)، وبالتالي على صلة تاريخياً بما شكّل علاقات القوة أو، وهذا من ناحية أخرى، إذا ما كان ذلك يشكل تحدياً للماضى وله قدرة تحويلية بالبناء على "المختلف والمساوٍ" فى الوقت الذى قد تكون فيه الإجابة على ذلك السؤال بوضوح "هذا يتوقف على "أنك لا تستطيع أن تعطى إجابة قاطعة أما المنتج الإيجابى فيتطلب تعليماً رسمياً وتدريباً لهؤلاء العاملين فى التنمية حتى يكونوا على درجة عالية من التفكير ودعم الوعى وتعزيزه وفهم للماضى وكذلك الحاضر، وهكذا وبالإضافة لتلك الأطر والمفاهيم والأدوات والتقنيات والمهارات التى لا غنى عنها لصنع سياسات أفضل وقرارات وتدخلات، فإن مثل هذا التعلم والتدريب قد يتضمن فهمًا للاستعمارية والنظريات المختلفة للتنمية والتخلف ودور الهيمنة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، كما تبدى جلياً فى الماضى ويتغير عبر الزمن وما زال مثابراً فى الحاضر، وبعبارة أخرى، إن الأمر يتطلب دراسة نقدية دقيقة "لحقائق" التنمية.

إن ميدان التنافس المؤسسى والمنظمى للمرتبطين بالتعليم والتدريب من الاعتبارات الرئيسية لدى المدرسين والمدرّبين والمشاركين فى الدورات، هناك عدد من الأبعاد هى كالتالى، أولا دور ومكانة منظمات التنمية الدولية خاصة فى الدول الجنوبية، وإلى أى مدى يوجد ارتباط اجتماعى على قدم المساواة، ثانيا هناك العلاقة بين هذه المنظمات ومكاتبها الوطنية، فى الوقت الذى كان تركز هذه المنظمات اتجاهها متزايدا، فإن العلاقة بين "المكتب الرئيسى" و"المكتب المحلى" أيضا موقعاً للتدقيق والدراسة لكل من التنمية والتحكم فى السياسة وقوة التبادل الثقافى بين الشعوب المختلفة لأغراض مؤسسية وسلوكية، ثالثا وجود عدد من منظمات التنمية الوطنية وخاصة تكاثر المنظمات غير الحكومية بما فى ذلك المنظمات الاستشارية فى العديد من الدول الجنوبية، وهناك مسألة متعلقة بالنقطة الثالثة هذه وهى كيف أن مثل هذه المنظمات تختلف فلسفياً وعقائدياً عن نظيراتها الشمالية أو الدولية (لو جاز للمرء أن يصفها هكذا) أو بدلا من ذلك يفكر فى التدويلية لوجهة نظر عامة أو مشابهة عن العمل التتموى، وأخيراً، إلى أى حد تكون فيه المنظمات التتموية حقا شكلا تم إعادة تشكيله ولها أشكال الاستمرارية مع الإدارة الاستعمارية؟، لذا فإن الحاجة للتفكير المتأنى والحريص وانعكاساته أصبحت أكثر إلحاحاً وضرورة، كما أشرنا سابقاً.

إن الحيادية التامة، ودراسة وإقامة صلات بين الأفكار المختلفة والممارسات، واكتساب مهارات جديدة يمكن أن تكون ميكانيزمات من أجل تفكير جديد، ولكن مثل هذه العمليات تحتاج إلى أن تحدد موقعها فى تفكير نقدى متمهل حول ما إذا كانت المهنية (الحرفية) والأدوات والتقنيات والمهارات تحل محل الوعى السياسى والاجتماعى الذى يعطى المعرفة والبصيرة لسياقات أخرى، فى الحقيقة، يناقش (كوثارى - Kothari) مسألة أن المهنية والخبرة قد حلتا محل معرفة البلاد فى العمق فى الممارسة التتموية (٢٤٨، ٢٠٠٠) ومن ناحية أخرى لا يجب أن نشكك فى حاجتنا للأدوات والتقنيات والمهارات، إن الافتقار المتكرر للطاقات عند مستويات التحليل الأوسط والأعلى وعند صناعة السياسات والتطبيق والخلفية المؤسسية التى يمكن فيها أن تصبح مثل هذه الطاقات عند

عند مستويات التحليل الأوسط والأعلى وعند صناعة السياسات والتطبيق والخلفية المؤسسية التي يمكن فيها أن تصبح مثل هذه الطاقات قدرات، هذا الأمر مازال يشكل تحدياً أمام التنمية وأمام قضايا التعلم الرسمي وهذا ما سنتناوله الآن.

التعلم الرسمي وتعلم الفعل

إحدى التعريفات البنائية للتعلم في التربية هي: "عملية نشطة يتم بناء المعاني فيها بواسطة المتعلمين خلال تفاعلهم مع مواد المقرر الدراسى وتفاعلهم مع بعضهم ومع معلمهم ويضيفون على مادة التدريس من ذواتهم عند تعاملهم معها"، (أتكنز ١٢٤: ٢٠٠٢ Atkins et al) وتفترض هذه الرؤية أن المشاركين يحتاجون إلى نقل معرفتهم الموجودة ودمجها مع المعرفة القديمة والمعرفة الجديدة بطرق تظهر تحكماً وإماماً شخصياً والقدرة على تطبيق معارفهم ومهاراتهم في سياقات وممارسات جديدة (في الصفحة نفسها أصل الكلمات المستخدمة). وبطبيعة الحال فإن عملية التطبيق تعتبر في غاية الأهمية للعمل التنموي، ويمكن أن يعني التطبيق أشياء كثيرة للفرد، بداية من أن يصبح أكثر تفكيراً في عمله ومكانته في التنمية والتطوير واستخدام الأدوات والتقنيات لأداء الأعمال بشكل مختلف، وحتى التأثير المباشر في اتجاه سياسة مؤسسية هذا إلى جانب اكتساب تأييد على نطاق أوسع.

إن التعلم المتضمن المقترح من برامج التعليم المستخدمة في البحث وراء هذا الفصل قائمة على مداخل بنائية، خاصة على فكرة إيجاد الممارسين التأمليين، وفكرة الممارس التأملى مأخوذة من كل من كتاب (شون - Schön) (١٩٨٣) بالاسم نفسه ومن أفكار التعلم التي استقيناها من (كولب - Kolb) في الفصل الثانى. أولاً، اقترح (شون - Schön) أن التعلم لم يكن تطبيقاً خطياً للمعرفة على المواقف - التعلم أولاً ثم التطبيق ثانياً، وبالأحرى يتضمن عملية مكررة للتعلم من خلال الممارسة والتفكير في الممارسة خاصة، بين المهنيين (العاملين) وهذا مشابه تماماً لأفكار (كولب - Kolb) عن التعلم التجريبي، وفيه أيضاً أوجه تشابه مع أفكار

التعلم التى اقترحها (وينجر - Wenger) - والتى تناولتها أيضا فى فصول سابقة، أشار (وينجر - Wenger) إلى أن التعلم هو "محرك الممارسة" (١٩٩٨: ٩٦).

ونحن مهتمون فى هذا الفصل أيضا بما يحدث داخل المنظمات على أنه نتيجة للتعلم الفردى - فى تعلم نظامى يودى إلى أفراد ممارسين أفضل وإلى اندماج مؤسسى أفضل بالتنمية، وبالطبع هذه مسألة عويصة، ودراستنا هذه لم تخدش سوى السطح أى لم نتعمق فى الدراسة، ولكى نشن هذه الغزوة الأولية، أشرنا إلى أفكار (أرجيرس وشون - Argyris and Schön) (١٩٩٦) التى ناقشتها فيما سبق خاصة الآتى: (١) عدم الملائمة بين التعلم والممارسة وكيف يجب أن تتغير الممارسة نتيجة لذلك. (٢) فكرة تعلم الحلقة المفردة التى يجب أن يتعلم كل من الأفراد والمنظمات كيف يؤدون الأشياء بشكل أفضل. (٣) وفكرة تعلم الحلقة المزدوجة التى يجب أن يتعلم فيها الأفراد والمنظمات كيف يؤدون الأشياء بشكل مختلف.

فى الدراسة الأولى التى نشير إليها فى الأجزاء التالية. نعرض نموذجين من موقف مقابل لأسلوب وطريقة تطبيق التعلم المهنى: نموذج خطى للدراسة يودى للتطبيق المباشر أو تعلم معين لعمل المرء الخاص به ونموذج تعلم الفعل، الذى يتضمن تفاعل تعلم الفرد مع الخبرة الفردية والمؤسسية الأخرى، ومثل هذا التعلم قد يودى، إذا ما افترضنا، إلى لحظات تحول رئيسة ممكنة عندما تصبح هذه التفاعلات محفزاً (عاملاً مساعداً) لأداء الأشياء بشكل مختلف (فى مقابل أداء الأشياء بشكل أفضل) ووجدنا أن كلا النموذجين، بالطبع، يطبقان، وأن ذلك، ليس دائماً سهلاً للتفريق بينهما، وفكرنا أيضا فى كيف شكل المشاركون فى المقرر الدراسى "جماعات الممارسة" (وينجر - Wenger) (١٩٩٨). هل اشتركوا فى اهتمامات مشتركة؟ هل أنتجوا معنى جديداً بشكل جمعى؟ هل طوروا مجموعات مشتركة (ريبورتارات) جديدة من المهارات؟ وهل دعموا هذه المهارات إلى أشكال جديدة من الممارسة؟ ومرة أخرى، كل ما لدينا إجابات جزئية جداً - ولكن بالتفكير فى هذه القضايا أخذتنا إلى ما وراء الفرد والمؤسسة للتفكير فى كيف يتمكن عمال التنمية من العمل بشكل جماعى للتحدى والتفكير الأكثر شمولاً

مرتبطتين معاً عبر المنظمات والسياقات. هذه قضية ذات أهمية خاصة بمعنى أنواع القضايا التي أثارها (كوتارى - Kothari) عن المهنيين التمويين: هل هناك إعادة ترتيب يحدث على مستوى عريض بينهم؟ إلى أى حد يعترض على التواصلات سواء فردية أم جماعية؟ هذه الأسئلة واجهناها بالتحقيق الذى سنأتى إليه فيما يلى، ولأننا لا نملك إجابات واضحة من تحقيقنا الذى أجريناه، فإنها تعتبر مسائل حاسمة للمهنيين العاملين فى التنمية.

أداء الأشياء بشكل أفضل (وبشكل مختلف؟): خبرات تعلم الفرد

التحقيق الأول كان دراسة تمت فى (٢٠٠٢-٢٠٠١) (عن تأثير أربع برامج دراسات عليا فى سياسة التنمية والإدارة) (الكتاب نفسه، ٢٠٠٢ جونسون وتوماس، ٢٠٠٣ و ٢٠٠٤ و ٢٠٠٧ Abye: Johnson and Thomas) عززت البرامج التعلم "على الوظيفة" بالاندماج مع ممارسات عمل مدرء التنمية وأيضاً تقديم مفاهيم عقلية وإنشائية لمناطق النزاع التى يتم فيها عملهم سواء فى منظمات تنمية وهيئات تابعة للحكومة أم مشروعات خاصة، وكانت برامج الدراسة ليست بدوام كامل (يوم عمل كامل) ونظمت معظمها من خلال التعلم عن بعد، وتضمنت خليطاً من برامج من المملكة المتحدة وجنوب أفريقيا وخبرات أكثر من مائتى مدير تنمية ونسبة من مدرء خطوط الإنتاج فى المملكة المتحدة وزيمبابوى وجنوب أفريقيا وأن أعمار المشاركين فى الدورة يتراوح فيما بين عشرين عاماً وخمسين عاماً، وكانوا المدرء من القيادة المتوسطة و القيادة العليا فى مؤسساتهم بينما الأقلية الحقيقية كانت من المستخدمين فى القطاع الخاص، وأنواع النشاط المرتبطين به يتضمن إسعافاً أو نجدة الطوارئ وتنمية المجتمع والخدمات العامة وجهات النفوذ والتأثير (اللوى) والأنصار والمؤيدين والتدريب وبناء القدرة والابتكار وحل المشكلات والبحوث والنشر، وأبدى مدرء التنمية استجابة فى مسح قامت به كل مؤسسة تعليمية، وكان يشار إليهم كمدرء للتنمية أو مشاركين فى دورة فى كل مما يلى* وأصبح ثمانية عشر منهم مواضيع دراسات حالات فى العمق التى بحثت أيضاً التأثيرات الأوسع فى مؤسساتهم.

والأسئلة عن مهني التنمية التي طرحها (كوثاري - Kothari) توحى بأننا نحتاج أولاً إلى أن ندرس دوافع الناس للدراسة؛ وخبراتهم التعليمية والاستخدامات العملية التي تتجم عن ذلك، ووجدنا من هذا المسح، أن هناك اهتمامات بطبيعة الحال لتحسين أو لتغير أعمالهم في الوقت الذي كان فيه مدراء التنمية يدرسون لأسباب شخصية أو مهنية وكما في أى مجال عمل، فإن التقدم والترقي حافزان رئيسان للذين يعملون في التنمية، إلا أن نتائج المسح عن كيف فكر مدراء التنمية في أن دراساتهم ساعدتهم تشير إلى الاهتمام المهني الوافر (واحتمال أكثر من تأويلي)، وأعطيت أعلى النقاط للإثارة العقلية والنمو الشخصي وتعلم مفاهيم ونظم جديدة ومواجهة أفكار وممارسات جديدة، وتشجيعهم على مواقف للتنمية الذاتية، وهذه الأخيرة هي عنصر من الارتدادية الانعكاسية المطلوبة في الأداء الأفضل والأداء بشكل مختلف، وأوضح المسح أن مدراء التنمية طرأ عليهم نمواً في الوعي بطرق التفكير والأداء.

استخدمنا أنواع (انتوستل - Entwistle) من التعلم السطحي والتعلم الاستراتيجي والتعلم العميق لقياس مدى هذا الارتباط الواضح مع الوعي الذاتي والتعلم الانعكاسي، أى أنه في الوقت الذي يستخرج المتعلمون من نوع التعلم السطحي المعرفة والمعلومات والمتعلمون من نوع التعلم الاستراتيجي يرغبون في إنجاز وتوجيه دراساتهم للأداء بشكل جيد، أما المتعلمون من نوع التعلم العميق فهم الذين يفكرون في المحتوى وإعداد الدراسة لجمع المعاني بشكل عام وعلاقاتها (أتكينز نفس الكتاب ١٦٢: ٢٠٠٢، Atkins)، إلى أى حد ترتبط مداخل التعلم بين مدراء التنمية في علاقة متلازمة ومتبادلة مع مداخلهم للعمل؟ وفي الوقت الذي وجد فيه أن مدراء التنمية أظهروا ارتباطاً إيجابياً بعملهم فهم أيضاً جنحوا لمتعلمي التعلم العميق والتعلم الاستراتيجي والصنفان من التعلم لا يعتبران بشكل متبادل أو مشترك أو بشكل عملي، فإن المشاركين غالباً ما تبنوا مداخل مختلفة للدراسة ضمن سياق مفترض أو مقرر دراسي، وكان متعلمي التعلم العميق والتعلم الاستراتيجي (في مواجهة متعلمي التعلم السطحي) هم فقط الذين شعروا بأنهم تمكنوا من تطبيق تعلمهم بلغة عملية في محل عملهم.

ولكن ماذا يعنى هذا حقاً؟ كيف فكر المشاركون فى الدورة الدراسية أنهم تغيروا وهل كانوا يؤدون أعمالهم بشكل مختلف أو ببساطة بشكل أفضل، ومن نتائج المسح بدا أن كثيراً من التعلم وجه لأداء الأشياء بشكل أفضل. وهكذا أعتقد نسبة عالية من مدراء التنمية (أكثر من سبعين فى المائة ٧٠٪) أنهم كانوا يؤدون بشكل أفضل فى عملهم: فقد أصبحوا أكثر تفكيراً من ذى قبل واتخذوا مزيداً من القرارات وقدموا أفكاراً أكثر وتولوا مزيداً من المسئولية واستقصوا وحلوا أكثر وأكثر قبل أن يقدموا على العمل والتنفيذ، وبوجه عام، شعروا أنهم أكثر ثقة فى أنفسهم، إلا أنه وفى الوقت الذى أكد فيه مديرو خطوط الإنتاج هذه النتائج، لاحظوا أيضاً أن المشاركين أصبحوا أكثر تفكيراً بوجه عام. هل كان ذلك مؤشراً على أنهم كانوا يؤدون أعمالهم بشكل مختلف؟

ويمكننا اكتساب قدرات على دقة الملاحظة وفهم أكثر وأعمق (بصيرة) من ثماني عشرة دراسة حالة عرضت فيها أنماطاً متعددة من التغير (١) وتشتمل، على سبيل المثال، على عوامل مثل ازدياد الثقة فى استخدام الأدوات والتقنيات والمهارات وإصدار الأحكام وتوفر مزيداً من التصور الاستراتيجى وقدرة أعمق على رؤية الأشياء واستخدام الأطر الكونية للتحليل والربط بين ما هو محلى وبين العوامل الكونية بأسلوب يدل على فهم أفضل للتنمية، كما أظهر المشاركون تغيرات فى أساليب الإدارة:

"إنها الإنسانية الوحيدة فى المؤسسة الحريصة على إلقاء الأسئلة حتى تستفهم عما يحدث ولكى تبدى اعتراضها على الإدارة والقرارات التى اتخذوها..."

"كانت الأولوية الأولى عنده أن ينصت للناس ويقبل اقتراحاتهم وأفكارهم ويندمج معهم ويساعدهم فى فهم معنى التغير... وما هو تأثير التغير على المؤسسة وأيضاً على الأفراد فى المؤسسة".

"كان تركيزها الأساسى هو أن تجعل الناس مندمجين ويفعلوا شيئاً لتعزيز وإعلاء التعاون بين الإدارات وبذلت جهداً فى مساعدة الناس على أن يفهموا مضامين أعمالهم أو أن هناك نقصاً فى أعمالهم والشئ المهم بشكل خاص هو

كيف أصبح مدراء التنمية أفضل في قدراتهم على مسابرة التغيرات سواء التي فرضت عليهم أم أرغموا عليها أو تلك التغيرات التي نفذتها المؤسسات التي يعملون فيها، وكان بعض مدراء التنمية يستخدمون أدوات تعلموها في الدورات الدراسية لإدارة التغير (الاستخدام النقدي لإطار تصميم وتطبيق التداخلات، أو طرق الاندماج في حوار السياسة وصنع السياسة على سبيل المثال)، وهناك أيضا تأثير كان أكثر تعميما متعلق ببناء الثقة التي مكنت المشاركين من استخدام والاستفادة من الأدوات والتقنيات المختلفة التي تعلموها لإدارة التغير.

ومن دراسات الحالات كان هناك أيضا بعض المؤشرات الصغيرة التي تدل على أن مدراء التنمية كانوا يؤدون الأعمال بشكل مختلف وأيضاً بشكل أفضل، أخذت مديرة تنمية في أوغندا مفهوم الفقر على أنه استثناء اجتماعي (عملت مديرة التنمية على هذا الموضوع في إحدى الدورات الدراسية التي حضرتها) واستخدمته لإقناع أعضاء المؤسسة لإعادة التفكير في اتجاه المؤسسة بوجه عام في ورشة عمل للتخطيط التشاركي، واستخدمت أيضا درساً في الدورة الدراسية عن "أخذ الثقافة بجدية" لتحاول عمل نقلة في التفكير وتعزيز هذه الثقافة في مؤسستها:

"أعددت دراسة حالة عن إخفاق جمعيتنا في مشروع التأمين على الحياة، وقد أرجعت فشل المشروع بشكل رئيسي إلى حقيقة أن أعضاء الصفوة في المجلس وهيئة السكرتارية (الذي كان تعليمهم قائماً على النظام الاستعماري البريطاني) تجاهلوا قوة المحرمات المقدسة المرتبطة بالاستعداد للموت التي يعتقد فيها بقوة معظم الأوغنديين، ووزعت دراسة الحالة هذه على أعضاء المجلس ومسؤولي البرنامج وقد سمعت منهم مصادفة ما يشير إلى هذه الدراسة، وباعتباري مديرة لجمع التبرعات، ركزت تحليلي على دراسة الحالة هذه وفكرت أنني تعلمت كثيراً عن مدى أهمية أن تكون حساساً تجاه الثقافة كما اقترح أو أحاول أن أطبق استراتيجيات جمع التبرعات.

وفي حالة مشابهة لمدير تنمية أوغندي آخر وكان مديراً عاماً لمؤسسة تعمل لصالح الأطفال أشار تقرير دراسة الحالة إلى:

قدم أفكاراً عامة... التى ظن أنها قد تستخدم فى عملية تطوير برنامج البلاد الجديد...

بعض من هذه الأفكار كان جديرًا لـ(مؤسسته) مثال ذلك، فكرة أن إدارة التنمية تتضمن أهدافاً خارجية وصراعات قائمة على القيم ومن هنا تأتى الحاجة للتفاوض، وأدى هذا به إلى ترتيب ارتباط أوسع من جانب الأطراف المعنية فى عملية التخطيط.

توضح هذه الأمثلة أنماط الفعل التواصلى، كما يمكننا أيضا أن نرى أن أداء الأعمال بشكل مختلف اشتمل على أفكار وطرق تفكير عن العمل التموى التى بدأت فى تحدى الوضع القائم أو بعض الحقائق (المحلية) المهيمنة، فى المثال الأوغندى الأول، كان هناك تحدٍ مباشر للتفكير التاريخى، ولا نناقش أن أداء الأشياء بشكل مختلف والاعتراض على التواصلات أو الترابطات التاريخية بالضرورة يسيران جنباً إلى جنب، أن أداء الأشياء بشكل مختلف وإدارة التغير يمكن أن يكونا استجابة للأجندات المهيمنة فى وقتها، أو قوى كونية وضغوطات على مؤسسات التنمية (مثال ذلك، أن يطلب منها إعادة التفكير فى أولوياتها وعملياتها حتى تتمكن من البقاء على قيد الحياة) وسنعود لهذه المسائل فى الجزء التالى.

التحديات عند أداء الأشياء بشكل أفضل وأسس المؤسسة^(*)

كما أشرنا فى الفصل الرابع فإن التعلم المؤسسى من أجل التنمية هو تحدٍ له اعتباره، وحيث إن شراكات بلديات الشمال - الجنوب فى الفصل الرابع أساساً كانت تضم فرقاً من الموظفين، فإن التحدى فى هذه الحالة يعتبر أقصى وأصعب لأن المشارك فى الدورة الدراسية ربما يكون مدير التنمية الوحيد الذى لديه خبرة الدراسة هذه فى مؤسسته أو مؤسستها، وفى مثل هذه الحالات فإن حجم

(*) Institutionalization - أسس المؤسسة - أو التنظيم على أسس مؤسسية) وهى ترسيخ إجراءات وأنماط سلوكية أو خواص ثقافية فى صيغة أو على أساس مؤسسة لها صفة الديمومة مثل منظمة العمل الدولى. (المعجم الموسوعى لمصطلحات التربية). (المترجم)

المؤسسة ومركز المشارك فى الدورة الدراسية داخلها سيؤثر على مدى أى تغيير يمكن أن يكون ملموساً وفعالاً ومؤسسى، إلا أن هناك أمثلة عن عدد من مدراء التنمية الذين واصلوا دراسات نظامية داخل المؤسسة الواحدة وحتى فى بعض الأمثلة كونوا جماعات ممارسة .

يتضمن أداء الأشياء بشكل مختلف، التفكير والتصرف بطرق جديدة والتي من شأنها أن تغير كيف يتصرف الأفراد وكيف تتصرف المنظمات فى التنمية وبمعنى آخر. أن يتضمن ذلك عناصر من التحول ومن التحديات (لكل من الحقائق المحلية والحقائق الكونية) المهيمنة. وجد مدراء التنمية أنه من الأسهل أن يتوفر تأثير فيما يتعلق بأبعاد محددة جداً (غير العوامل الاستراتيجية) لعمل منظماتهم: بمعنى أنشطة محددة داخل الفرق والإدارات بدلا من عوامل مثل التواصل بشكل عام وإدارة المعلومات وتطوير الأنظمة والمساهمة فى رسالة مؤسستهم والبناء والثقافة. والقدرة على المساهمة بشكل استراتيجى كان وثيق الصلة بمركز مدير التنمية أو بمكانته فى المنظمة كما هو متوقع.

ومع ذلك، كانت هناك سمة مشتركة بين المساهمات النوعية والمساهمات الاستراتيجية بالنسبة للتغير المنظمى: وقد يكون تأثيرها أعظم لو تمكنوا من استخدام وتطبيق أفكارهم فى فرق ومجموعات، وفى الوقت الذى يبدو ذلك نتيجة واضحة عند مستوى ما، فإن صعوبات العمل فى فرق ومجموعات لا يجب أن يستهان بها - هذا موضوع نوقش فى الفصول السابقة، ومع كل التحذيرات والتوضيحات فى الفصل الثانى والثالث والرابع، فإن هذه النتائج الداعمة والمعززة للفكرة النابعة أو المطورة بوعى لجماعات الممارسة قد تمكنها من أن تلعب دوراً مهماً فى تنظيم مداخل جديدة على أسس المنظمة للعمل التتموى وأيضا للمساعدة فى اختبارها وتحويلها .

فى الوقت الذى تعتبر المشاركة فى المعرفة والعمل معاً، أبعاداً أساسية للتمكن من إحداث تغيير، هناك عوامل أخرى تؤثر بقوة على الأثر الذى يمكن أن يحدثه تعلم الفرد على المؤسسة، وتوضح دراسات الحالة الآتى: أولاً: كيف يتمكن مديرو المنظمات الصغيرة من تحويل التركيبات والعمليات. ثانياً: كيف تتمكن الجماعات

داخل المنظمات الكبيرة من التأثير في اتجاه السياسة وفى المقابل، الموقف المنعزل لمدراء تنمية الأفراد فى المنظمات الكبرى يعنى أنهم وجدوا أن الأمر فى غاية الصعوبة لإحداث أى تغيرات مؤسسية فى التفكير والممارسة.

فى الحالة الأولى - للمدراء المحولين للمنظمات الصغيرة - يبرز مثالين، مدير منظمة إعلامية صغيرة فى زيمبابوى محاطة بظروف اقتصادية وسياسة غير مستقرة واستخدام أطر وأدوات تعلمها من دراساته لإحداث تقسيم ضرورى وناجح للمنظمة الأمر الذى مكن كل الأنشطة من أن تبقى وتزدهر وتنمو ولكن داخل تركيبات مختلفة، مدير المنظمة الأوغندية غير الحكومية العاملة فى رعاية الأطفال، والذى ورد ذكره فيما سبق، كان أيضاً قادراً على أن يغرس مدخل عملية فى منظمة فى هذا المثال: كان المدير واعياً تماماً بالصعوبات "أنا الشخص الذى يقدم المقرر الدراسى والآخرى لا يقدمون شيئاً، لذلك لا يمكنهم أن يروا الأشياء كما أراها أنا وفى بعض الحالات توجد مقاومة بسبب الخوف من المجهول.

وفى الحالة الثانية - السياسة المؤثرة للجماعات فى المنظمات الكبرى - حالة لافتة للنظر (صارخة) للإمداد بالطاقة بالقطاع العام فى جنوب إفريقيا الذى تم تخصيصه يعتبر مثلاً ممتازاً للتعلم المشترك والعمل المشترك.

مجموعة من طلبة الدراسات العليا فى إدارة الأعمال فى المنظمة المعروفين باسم "المهنيون الشباب" وكان لهم مركزاً خاصاً فى المنظمات وفى استراتيجيتها فى التغيير، وفى الوقت نفسه كانت الشركة تهدف إلى تدريب ودمج العمالة السوداء لدفع الأعمال قدماً، والمهنيون الشباب "بدورهم، بعدما فكروا جيداً، كان فى وسعهم أن يبدعوا وأصبح الناس يتطلعون إليهم باعتبارهم قادة التحول فى المشروع، كما أشير إليه فى تقرير دراسة الحالة:

يريد شباب المديرين المعينين الجدد أن ينضموا إلى هيئة الإدارة ويصبحوا جزءاً من العمل الإيجابى الذى تتجزه الإدارة، وحتى على مستوى الإدارة العليا، لا تتخذ قرارات تمس وتؤثر على العاملين بالمنظمة دون الأخذ وبنصيحة ومشاركة "المهنيون الشباب".

وبيين المثال الأخير أيضا أهمية البيئة المؤسسية فى المدى الذى يقدر فيه مدراء التنمية على طرح أفكار جديدة وعمليات نتيجة لتعلمهم.

فى هذا المثال، كانت المساندة للدراسات النظامية جزءاً من سياسة الشركة لإحداث تغيير فى المنظمة ومثل هذه العوامل تعد - تعلمًا ثلاثى الحلقات أو تعلم المنظمة، الطريقة التى تبين كيف تتعلم لها تأثير فى الأفراد القادرين على أن يكون لهم تأثير أو أسلوب مؤثر (أرجيز وشون ١٩٦٩-Argrris and Schön).

على أية حال، فى الحالة الثالثة - والخاصة بالمتعلمين المعزولين فى المنظمات الكبرى - فالأمر المحتم هو مدى التأثير الأقل بكثير من أى تأثير آخر وكذلك التغيير المنظمى، فى مثل هذه الأمثلة، وعلى الرغم من تحقيق تنمية شخصية وتنمية مهنية، يمكن أن يشعر الأفراد نسبياً بأنهم بلا حول ولا قوة. ومن بيانات المسح، ضمت التعليقات ما يلى:

"فى مثل هذه المنظمة الضخمة، لا أستطيع حقاً أن أرى كيف تمكنت من إحداث تغييرات من خلال تعلم المقرر الدراسى". "كان لدى فرصة قليلة

فى إحداث التغييرات فى منظمى". "أنا أساعد فى برامج تنمية وتطوير الهيئة الإدارية. (المشكلة) أننى لا أحصل على الدعم الكافى".

يتأثر مركز مدير التنمية فى المنظمة بالضغط الخارجى التى تدفع للتغيير هذه الضغوط يمكن أن تؤدى إلى نتائج مختلفة أو تتأثر بالسياسة الداخلية النشطة الداعية للتغيير. على أية حال، فى حالة المنظمة الدولية الكبرى فى المملكة المتحدة التى عانت من خفض فى التمويل العام واحتاجت لتقوية ودعم نشاط قوتها الاستشارية لجلب دخل إضافى، وتمكن أحد كبار المستشارين التربويين من استخدام مواد المقرر الدراسى الذى سبق أن درسه لوضع برنامج تنمية للهيئة الإدارية وأقنع الإدارة بدفع تكاليف هذه المبادرة، وأنشأ جماعة دراسة مناظرة لدعمها، هذا من جانب، ومن جانب آخر، عدل واستخدم المادة الدراسية للمقرر الدراسى لبدء برنامج حلقاته الدراسية الداخلية مع هيئة شباب الإداريين، وقد أفاد فى تقريره من التغييرات التى شملت تفكيراً جديداً وتصوراً

عقلياً أفضل للتنمية بين أفراد الهيئة الإدارية ومقدرة أعظم لتقييم نقاط القوة ونقاط الضعف لكل ما فعلوه.

ويمكن هنا أن نخلص إلى أن دعم صاحب العمل والبيئة المفتوحة في المنظمة هي من العوامل الرئيسة في فاعلية تعلم الفرد في محل العمل.

التأثير المنظمى الأوسع، خاصة في المنظمات الكبرى، أيضاً يرتبط ارتباطاً وثيقاً بإمكانيات التعلم الجمعى والعمل، ويحتاج المتعلمون بشكل مثالى للاقترب من شكل ما من أشكال "مجتمع التعلم" لإكمال تفاعلهم مع برنامجهم الدراسى من ناحية ومن ناحية أخرى مع منظمته، فى بعض الحالات، كما فى حالة المهنيين الشباب، فالجماعة يمكن أن تشكل نوعاً من مجتمع الممارسة الذى يسد حاجة هذه الوظيفة، وفى حالات أخرى كما فى المؤسسة البريطانية التى ذكرناها آنفاً، تمكن الطلاب من إحضار آخرين لعملية التعلم المشارك فى منظمته.

والى حد ما، فإن هذه السلوكيات الانعكاسية عن الأداء بشكل مختلف وأيضاً الأداء بشكل أفضل، إلا أننا فى حاجة إلى مزيد من الاستقصاء والبحث لاكتشاف المدى الذى غيروا فيه طبيعة الارتباط الاجتماعى ومن البيانات فالأداء بشكل أفضل كان القصة المهيمنة وأن معظم المشاركين كانوا على دراية كبيرة بالمهارات التقنية التى تعلموها، و(لذلك كان دعم أدوات (كوثارى - Kothari) والتقنيات والمهارات والقدرات النقدية)، علاوة على ذلك، فقد ذكروا فى تقاريرهم أنهم قادرون على التفكير بعمق بأسلوب أكثر استراتيجية، وتمكنوا من رؤية صورة أكبر وأفضل بكثير من ذى قبل، وبالنسبة لبعض المستجيبين الذين تمكنوا من إدارة الأمور بطريقة أفضل خلال أوقات الاضطرابات والقلق اعتبر ذلك أيضاً نقطة تكلم مهمة، ومع ذلك فإننا فى حاجة إلى أن نحضر أعظم من ذلك لنقيس المدى الذى شعر فيه المشاركون بأنهم قادرون على اختيار العلاقات الاجتماعية والتعامل مع ذلك الاختبار بأسلوب مهنى كونهم سن ترس صغيرة فى عجلة ضخمة قد تميل إلى تحقيق حدة المواقف والأمور المضادة لعملية كبيرة (لأن المنهج لن يختبر التفكير الجارى بطبيعة الحال) هكذا فإن نقاط التقاطع المتعددة

لديناميات العلم والسياقات المختلفة التى يعمل فيها مدراء التنمية لها تأثير قوى على نواتج التعلم النظامى بالنسبة للسياسة والممارسة.

المفكر والمتعلم التأملى

قصة موازية - ولكن بفوارق دقيقة لا تكاد تُرى - تحكى فى دراسة أكثر تحديداً ونوعية لرسائل الدكتوراه لمدراء التنمية وفى إحدى هذه الأطروحات شارك أحد المؤلفين (أبوت، الكتاب نفسه Abbott) (٢٠٠٧). فى هذا المثال كان تركيز الدراسة على تأملات وتفكير مدراء التنمية فى ميدان عملهم والمسائل والمواضيع التى يضعونها فى أولوياتهم.

وأحيط التحليل بإطار مناقشة عما إذا كان لإدارة التنمية ثمة استمرار مع الماضى الإدارى الاستعمارى (كوثرارى: ٢٠٠٦ - Kothari) و(كوك - Cooke) (٢٠٠٤-٢٠٠٣-٢٠٠١) أو أنه يمثل مجالاً جديداً من العمل التتموى مع قاعدة فلسفية وعملية (توماس ١٩٩٦ - Thomas وبرنكرهوف وكوتن ١٩٩٩ - Brin- and Cotton) kerhoff ويتضمن المنظور الثانى احتمال أن مدراء التنمية يتصدون ويتصادمون مع العلاقات الاجتماعية الكائنة من فقر وإخضاع (إدوارد و فولر - Edward and Fowler)، وعلى الرغم من أن مدراء التنمية فى هذه الدراسة لا يمكن القول إنهم وقعوا فى أحد المعسكرين، فقد أدى تفاعل تعلمهم النظامى مع عملهم إلى كتابة أطروحات غاية فى التفكير العميق عن المناطق المختلفة لحل المشكلات فى مجالات أعمالهم.

وعمل كثير من مدراء التنمية فى الدراسة لدى منظمات غير حكومية مسلحين بالقيم الأخلاقية التقليدية القوية، ونبع التأمل والتفكير العميق الذى ظهر فى أطروحاتهم وعبروا عنه من مناطق توتر متعددة التى خبروها وعانوا منها فى حياتهم المهنية، وكان هناك توتر لدى عدد من بين "عمل الشئ الصواب" أو "عمل الأشياء بشكل صحيح"، مال اتجاه "عمل الشئ الصواب" إلى التركيز على العمليات وعلى أهداف تقليل الفقر وعلى العمالة وعلى بناء القدرة، أما "فعل الشئ الصحيح" فقد مال للتركيز على الحكم فى الأدوات و فهم التقنيات

والمهارات فى جهة منه وفى جهة أخرى ركز على المداخل وراء الحكم وفهم تلك الأدوات والمهارات، خاصة هناك تعلم قوى تجاه مداخل عملية التعلم للتقييم (انظر الفصل الأول) والمشاركة واشترك المجتمع واهتمام واسع بأخلاقيات العمل التتموى.

هناك توتر إضافى متعلق باستخدام الأدوات والتقنيات التى غالباً ما تتجلى فى الإدارة المؤسسية أكثر من الإدارة التتموى، فالإدارة التتموى موجهه تجاه الأهداف الاجتماعية المتصارعة أكثر من الإدارة المنظمية، بعض مدرء التتموى لم يكونوا مرتاحين تماماً بالأدوات والتقنيات سواء بمفهوم أداء الأشياء بشكل صحيح أم "عمل الشئ الصواب" رغم أنهم قبلوا بأن الأدوات والتقنيات تمكن من التخصص وتستخدم بأهداف أخرى فى الحسيان، وهذه تتعلق بفكرة (كورنول Cornwall - ٢٠٠٤) عن التنافس من الداخل واستخدام العمليات التى أصبحت جزءاً من العرف الجارى بطرق مبتكرة للتصدى والاعتراض على الوضع الراهن.

نبعت محاور توتر أخرى من العلاقة بين تعلم مدرء التتموى وتركيزهم على الممارسة اليومية مثال ذلك، أنهم اهتموا بشكل خاص بديناميات(*) الدولة والمجتمع والمتبرعين والمتلقين، وكيف تتصدى علاقات القوى ببناء مزيد من العلاقات الأفقية، ومن ناحية أخرى فإن هذه العملية المستمرة لصنع الحس (ويك Weick - ١٩٩٥) لم تتجم فى حد ذاتها من قدرة الإجابة على السؤال "ما الذى يجب فعله؟"، على الرغم من تفكير الفرد وعمله - الأكثر جلاءً فى توجه معين للعامل من الأدوات والتقنيات والمهارات التى تعلمها - توحى بأن المشاركين فى الدورة الدراسية رأوا أنفسهم على أنهم وكلاء التغير والتصدى، وليسوا فقط جزءاً من الأمر الواقع كما خلصوا إليه فى استقصاء ويث البرنامج التبادلى، وقاعدة جمعية أوسع للتعلم والتفكير أو بناء ودعم مجتمعات الممارسة عبر مدرء التتموى - الذى من شأنه أن يقوى التأثير والقدرة على الوصول إلى إجابات جديدة للسؤال الذى يقول، "ما الذى يجب عمله؟".

(*) Dynamics - ديناميات: درس التفاعل والعلاقات التى تتضمنها عملية فعالة ذات أهمية فى تسبب حدوث ظاهرة خاصة: (المعجم الموسوعى لمصطلحات التربية). (المترجم)

استنتاجات: من الممارس التأملى إلى قوة التغيير؟

فى كلا الدراستين المشار إليهما فى هذا الفصل تستعرض قوة التعلم النظامى لىشارك فى التنمية: وذلك بتمكين المشاركين حتى يصبحوا أكثر تأملاً وأيضاً أكثر ثقة على تطبيق الأطر والعمليات والأدوات فى مجالاتهم، هناك عدد من الميكانيزمات التى من خلالها يحدث هذا، بالنسبة للفرد هناك عامل مهم وهو كيف تجعل الدراسة النظامية التعلم واضح من خلال تفعيل الأفكار والأطر والأدوات والتقنيات - المعرفة المكونة فى نصوص - مع المعرفة المدركة ضمناً والمتطلبات اليومية للعمل التتموى وممارسة التنمية، يجب أن يطبق الفرد التعلم الجديد مباشرة على مشكلة أو موقف فى مكان العمل، ومن ناحية أخرى وكما ناقشنا من قبل، أن التعلم عملية اجتماعية تتضمن تفاعلات متعددة: مع النص ومع المعلمين والمدرسين ومع المشاركين الآخرين فى الدورة الدراسية ومع الزملاء فى العمل ومع المواقع المؤسسية والبيئات التى قد تكون أو لا تكون مساندة وداعمة: هناك متطلبات متعددة على المتعلمين أن يفوا بها: شخصية ومهنية: التنافس مع الآخرين (سواء بشكل فردى أم منظمى) عمليات على نطاق أوسع وتمس المنظمات أو تصطدم بها، ماذا يفعلون وكيف يقيمون علاقات متبادلة وفى هذا المثال: تعلم التداخل بطرق متعددة لتحقيق الأهداف الاجتماعية للتنمية - التى لم يتفق عليها الجميع والتى يدور حولها عدد من القوى المتصارعة.

تقرر كثير من التحديات إذا ما كان الارتقاء بالممارسين الذين يفكرون بروية يترجم إلى الارتقاء بقوى التغيير (أو، كما اقترح فى الفصل الثانى، توحيد اهتمامات مختلفة بالفعل الاتصالى لمنافسة "الحقائق" المهيمنة). وكما رأينا سالفاً، هناك عدد من الطرق البنائية والقرينية (أو طريقة سياق الكلام)، التى تتاح وتمكن فيها قوة مديرى التنمية أو تحد وتعتبر، وهناك سؤال رئيسى آخر: قوة لعمل ماذا؟، هذا يعود بنا للنقاش بين أولئك الذين يقترحون أن إدارة التنمية لها استمرارية مع الإدارة الاستعمارية وبين أولئك الذين يقترحون أن مدراء التنمية هم (أو يمكن أن يكونوا) قوى تغير، يربطنا هذا النقاش ويعود بنا أيضاً لسؤال (راهنيمما - Rahnema) عن الأسباب والمبررات وأشكال الحقيقة عند

(فوكو Foucault) فى الفصل الثانى، ويمكن أن يبنى المحتوى وعمليات التعلم للمقررات الدراسية والبرامج فى سياسة التنمية والإدارة على فرضية أن مدراء التنمية هم قوى تغير ومصممى دورات دراسية ويمكنهم أن يؤكدوا على المحتوى وعلى دعم التعلم ودعم الممارسين المفكرين، فى مثل هذه الحالة، فالتوقع هو أن مدراء التنمية سيناقشون ويفقدون طرق التفكير السائدة والسياسات المهيمنة بدلا من تعزيزها ودعمها عندما لا تقى باحتياجات ومطالب تقليل الفقر والتضمين الاجتماعى والارتباط الاجتماعى (بدلا من سيطرة جماعات ومنظمات) لها مضامين وتواريخ وثقافات مختلفة، مع افتراض أن الاختلاف مصدرا غنيا للتعلم، والارتباط الاجتماعى مع الاختلاف يعتبر مكونا فكريا رئيسا لكل من التدريب الرسمى والتدريب غير الرسمى كما أبرزنا فى الفصول السابقة.

لم نجب حقاً على السؤال الذى يقول: هل مدراء التنمية بنائياً قادرون على أن يكونوا قوى تغير؟ بفرض أن معظم مدراء التنمية ليسوا مديرين عموم لمنظمات أو مؤسسات وحتى لو تمكنوا من إحداث تغير على المستويات المحلية حيث يعملون فى القالب فإن قدرتهم على التأثير فى أحداث تغير أوسع وأعمق بوصفهم أفراداً حتى يكون تأثيراً مقيداً (انظر أيضاً بوردا رودريجز ٢٠٠٨ - Bor-da-Rodriguez). ومن ناحية ثانية، الجماعة والممارسة الجماعية أو جماعة الممارسة يمكنهم إنجاز كثير وهم فى حالة تعلم ومنافسة باستمرار، ويقترح أن التواصل عبر شبكة الإنترنت (أون لاين) يمكن أن يدعم مثل هذه العمليات فى الوقت الذى تعتبر فيه الإنترنت ثورة فى حد ذاتها، إلا أننا سنرى أن الدخول على الشبكة واستخدام التواصل عبر الشبكة (أون لاين) للتعلم بالنسبة للعمل التنموى مازال أمامنا طريقاً طويلاً علينا اجتيازه.

هوامش

(١) كل الأمثلة التالية والمقتطفات من تقارير دراسة الحالة: انظر (جونسون وتوماس (٢٠٠٢) John-

son and Thomas, وايل - ٢٠٠٢ - Ayele) للتفاصيل.

الفصل السادس

تحديات التعلم من خلال التواصل بالكمبيوتر

على ذكر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) في دوائر التنمية هناك ميل لإشعال شرارة نقاش بين اتجاhein أحدهما متفائل بشدة وعلى النقيض منه المتشكك وغير المتفائل. وعادة ما تعقد هذه النقاشات على نطاق واسع للعملة وتشمل العمليات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية وكذلك الأحداث في أجزاء مختلفة من العالم التي تمسنا كلها. لقد انكمش عالمنا وفي الوقت نفسه مكنت تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات لأعداد هائلة متنامية ومن مختلف الأنواع من الاتصالات في وقت حقيقي وغير متزامن.

بالنسبة للمتفائلين، يعتبر هذا شيئاً جيداً، يمكننا من أن نتشارك في المعلومات والمعرفة ونتعلم معاً ونفهم بعضنا بطريقة أفضل، وفي العالم الاقتصادي تسهل الصفقات والعمليات التجارية عن بعد وتستند إلى معلومات أفضل، والأخيرة هذه هي حلم العالم الليبرالي الجديد ذات الاقتصاد الكوني حيث تزاح الحواجز أمام التجارة الواحدة تلو الأخرى وحيث تعمل الأسواق بشكل جيد بسبب الجودة العالية للمعلومات المتاحة والانتشار السريع للديمقراطية الليبرالية لدعم هذا النظام الاقتصادي.

وبنظرة إيجابية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات لا تقتصر فقط على اليمين الليبرالي الجديد. ولكن يشجع الناشطون أيضاً إمكانية استعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لإقامة وتوصيل الشبكات العالمية ليتعلموا معاً من خلال عمل تواصلى إلكترونيًا (انظر الفصل الثاني) دعم وتوصيل واتصال مع الحملات عبر العالم ويرتبطوا بالعمل العام نوعاً من المجتمعات المدنية الكونية.

فى الوقت نفسه يشير المتشككون إلى الهوة الرقمية وإلى أنواع أخرى من الفوارق أو الظلم واللامساواة، لذلك فهناك فرص غير متكافئة لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات مع معاناة العالم الفقير، خاصة وأنهم لا يستطيعون دفع الثمن أو لأن البنية التحتية للاتصالات غير متوفرة لديهم أو أنها غير ملائمة ولا كافية. وهذا ما يطلق عليه غالباً الفجوة الرقمية إلا أن الكتاب فى هذا الموضوع يبرزون ويؤكدون على الفجوة الاجتماعية والفجوة الثقافية والفجوة الاقتصادية التى تؤثر سلباً على هذا التعريف التكنولوجى وهناك أيضاً الفجوات القائمة على النوع والفجوات الريفية - الحضرية، فجوات الأثرياء - الفقراء وفجوات السن وما إلى ذلك (هيكس - Heeks) (٢٠٠٢) والأهمية الخاصة لهذا الفصل هى الفجوة المعرفية (تشاتاوى - Chatawy) (٢٠٠٢) التى تشمل على أبعاد وسائل الاقتراب من الفجوة الرقمية والتفريق بين الذين لديهم القدرة على استيعاب وإعداد المعلومات والتى توفرها لهم تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات (ICTs) - ولذلك يمكنهم أن يشاركونا لمعرفة تعلم وإنتاج معرفة جديدة - وبين أولئك الذين ليس فى وسعهم شئ، وأبعاد هذه الفجوات وما تتضمنها من إنتاج المعرفة والمشاركة فيها. يعود بنا إلى مناقشتنا عن (فوكو - Foucault) فى الفصل الثانى. سيذكر أن (فوكو - Foucault) مهتم محورياً بالعلاقة بين المعرفة والقوة وفى رؤيته أن المعرفة تنتجها جماعات ومؤسسات معينة، يناقش (فوكو - Foucault) أن تقيد المعرفة بمصالح معينة يخلق الحقائق المهيمنة للمجتمعات، أن الخلافات أو الانقسامات على الحق فى امتلاك واستخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات يمكن رؤيته على أنه يعمل نسبياً ضد الذين لا حول لهم ولا قوة بالرغم من تقدمهم فى الشكل الذى نعرفهم به والذى أتى مباشرة بعد عمل (فوكو - Foucault)، ومن ناحية أخرى ناقشنا وجادلنا أن شبكة الإنترنت قوة ديمقراطية مكنت الفقراء والذين لا حول لهم ولا قوة من الحصول على المعرفة والمعلومات بطرق غير مسبقة فى الماضى، وبعد استخدام الحركات الاجتماعية لتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات يعتبر أيضاً دليلاً على أن الإنترنت وسيلة للتنافس وأيضاً وسيلة للتصديق والتثبت: "أن الاستخدام الخلاق لتكنولوجيا

الكومبيوتر لأغراض تيسير الاحتياجات على شبكة الإنترنت (أون لاين) يؤدي إلى عسيان مدني في فضاء الاتصالات ويقطع تدفق المعلومات بالتدخل المتعمد في شبكات رأس المال الكوني. (جانكل - Gunkel، ٥٩٥: ٢٠٠٥، مقتبس من بيل - Bell، ١٢٣، ٢٠٠٧) ومن جهة أخرى يقتبس (بيل - Bell) أيضاً من كاتب ناقد عن أي مدى يمكن لثقافة الفضاء أن تحجب أو تخفي مدى هائلاً من التطورات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتغيرات التكنولوجية وتركيبات أو بناءات القوة التي لا تقيد فعلاً (إن لم تكن تحدد) كيف تصمم وتستخدم تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات (ليفرو - Lievrouw، ١٣، ٢٠٠٤).

هذه مناطق جدال رئيسة من المفيد أن نضعها في اعتبارنا عند قراءة هذا الفصل؛ وسيكون التركيز هنا على الديناميات على المستوى الصغير وخاصة على التواصل باستخدام الحاسبات (الكومبيوتر) وشبكة الإنترنت - أو ما يعرف بالتواصل بواسطة الكومبيوتر. ومثل الفصول السابقة يتعرض هذا الفصل بالدراسة والفحص للقوى والصعوبات المتضمنة في بناء المعرفة من خلال العمل الاجتماعي ولكن هذه المرة عبر المسافة والزمن مستخدمين المؤتمرات الإلكترونية، وقد ألحنا لهذه التحديات في الفصل الرابع في ارتباطات ممارس مقابل ممارس في شراكات السلطات المحلية، مع ملاحظة أن البريد الإلكتروني مقصود وسيطاً للبقاء على الاتصال بين التفاعلات وجهاً لوجه (المباشرة)، وتتخذ هذه التحديات مرحلة مركزية حيث ندرس مشروع بحث استرشادي في أوغندا الذي يبحث في دعم التواصل والتعلم من خلال عقد مؤتمرات إلكترونية.

ويشبه عقد المؤتمر الإلكتروني المنتدى الإلكتروني، ويمكن أن يستخدم على أنه مكان بنيوي للتواصل حول موضوع معين أو موضوعات محددة ويمكن أن يكون المنتدى مفتوحاً أو مغلقاً بالنسبة لمن يشارك في هذا المنتدى، والمؤتمر الإلكتروني عادة ما يكون فضاءً مغلقاً (رغم أنه من الممكن أن ينضم إليه أناس أو يضافوا إليه) وكما يدل اسمه عليه أنه يكرس فضاءً للنقاش والتفكير، ويعتمد عقد النقاش أو التفكير في هذا المؤتمر الإلكتروني على عدة عوامل: سهولة الوصول إلى المؤتمر؛ وطبيعة وحيوية والتزام المجموعة والغرض من الموضوع محل

التركيز والاهتمام وطبيعته والفترة المتاحة من الزمن للنقاش وإن كان هناك مجالاً للتسيير والاعتدال أم لا .

كيف يمكن أن يعزز المؤتمر الإلكتروني ويدعم التعلم التشاركي وإنتاج المعرفة بين كل العاملين في ومن أجل التنمية ضمن سياق من أنواع "الفجوات" و"التفاوتات الاجتماعية" التي أبرزناها فيما سبق؟ ولتأول هذا السؤال، يركز هذا الفصل على مشروع بحث استرشادي حدث في بيئتين مختلفتين في أوغندا، واحدة في مجلس مدينة كمبالا (موقع أحد الشراكات في الفصل الرابع) والأخرى في شبكة بدائية لمنظمة غير حكومية، ويحلل مشروع البحث التفاعل بين الظروف الاجتماعية والتقنية، ويناقش استخدام المؤتمرات الإلكترونية التي تعتمد على الدينامية الاجتماعية للتعلم بقدر اعتمادها على الدينامية الإلكترونية حتى مع أفضل الظروف التقنية. ويستهل هذا الفصل نقطة بداية بالفجوة الرقمية والفجوة المعرفية كما وصفها بدقة كل من (هيكس ٢٠٠٢) - Heeks وتشاتواي (٢٠٠٣) Chataway وليفرو (٢٠٠٤) - Livrouw) ويبحث عن قرب التحديات الاجتماعية والتقنية التي قدمت في السياقين .

فضاءات التعلم التي تستخدم شبكة الإنترنت (أون لاين) للتواصل

هناك تركيز رئيس للمشروع انصب على الفضاءات التي تدور فيها المحادثات غير الرسمية ومشاركة الخبرات، وهذا التفكير الذي يدور بين الزملاء يعد مهماً للتعلم وإنتاج المعرفة كما هو هام بالنسبة للممارسات الوسيطة لتصميم المشروع والتقييمات والتقارير للمتبرعين وللجامعات الرسمية وجلسات التدريب. وفي بحث عن كيف يمكن للمؤتمرات الإلكترونية أن تدعم فضاءات التعلم قمنا باختبار هذه العمليات اليومية في إطار منظم وواضح، وفي تكنولوجيا المؤتمرات الرسمية أكثر من المحادثات الفردية التي تجرى كل يوم وتتضمن افتراضات عن السلوكيات الفعلية أو المحتملة، وتشكل هذه العمليات تحدياً لو أن مجتمع التعلم أخذ في البزوغ لتوه وإذا ما كان هناك صعوبات لبلوغ برامج التكنولوجيا واستخداماتها .

وتأثرت دراستنا بشكل خاص بالأدبيات الحديثة، وكما ذكرنا من قبل عن جماعات الممارسة تنقسم إلى: (١) تحليل ووصف دينامياتها (لاف وينجر، ١٩٩١ وينجر؛ ١٩٩٨ - Wenger Lave and و (٢) ارتقاء وتميز وعيهم (وينجر ٢٠٠٢؛ Wenger و - الموقع الإلكتروني لمعهد البنك الدولي)^(١). وكما أشرنا في الفصل الثاني و(انظر جونسون ٢٠٠٧ - Johnson) كان هناك جدل لا يستهان به عن مفهوم جماعات الممارسة. أولاً، الفائدة الفكرية والمبدئية لجماعات الممارسة محل تساؤل ويرتكز هذا النقد على مفهوم المجتمع الذي أثير حوله جدل كثير وما إذا كان مصطلح هو التعبير الملائم للجماعات والشبكات وجمعية الناس التي تجمعهم روابط رخوة الذين يتشاركون في أهداف مهنية ومؤسسية وحتى شخصية وقيمة، مثل هذه الاهتمامات تحدث بها كل من (أوسترلند وكارليل - Osterlund and Carile) لاستنتاج أن جماعات الممارسة ما هي إلا منشآت أرجحية لا يجب أن تندمج مع الواقع (٩٥: ٢٠٠٥) وكما اقترح أيضاً كل من (كلينج وكورت رايت - Kling and Courtright) أن تكون كلمة "الجماعة أو المجتمع المحلي"^(*). تخيلية أو رمزية أو تعبيراً عن الطموح والنجاح (٩٥، ٢٠٠٥).

ثانياً لو أن جماعات الممارسة تظهر للناس ببساطة على أنها عملية تاريخية أو يمكن أن تنشأ بوعي من أجل العمل الإنمائي^(٢). ترديداً للمخاوف التي وردت في الفصل الرابع عن الحاجة للإجماع الأساسي وبناء خبرة مشتركة، اقترح بعض الكتاب أن جماعات الممارسة لا يمكن تصميمها وإنشائها (باراب، ٢٠٠٣، وشوين ومارا ٢٠٠٣ - Barab, Schwen and Hara) جزئياً لأن العناصر الرئيسية مثل الثقة والمخالطة الاجتماعية هي أبعاد أساسية لا يمكن أن تشيدها التداخلات الخارجية، يحاول (باراب - Barab) أن يبرهن على أن تصميم جماعة الممارسة يجب أن يحدده ويقره أعضاء الجماعة (٢٥٢: ٢٠٠٣).

(*) الجماعة / المجتمع المحلي: Community. جماعة تعيش في مكان أو منطقة واحدة ذات طابع حضارى متشابه وظروف اجتماعية متشابهة وتنظيم مشترك ومصالح مشتركة. وهناك تعريف آخر يشير إلى جماعة من الناس ليس من الضروري أن يعيشوا في مكان واحد أو جوار واحد ولكنها تشارك بمصالح واهتمامات واحدة مثل جماعة المحامين أو جماعة الأطباء أو جماعة المعلمين. (المترجم).

ثالثاً، يتساءل بعض المحللين عن المدى الذى يمكن أن تدعم فيه مواقع شبكات الإنترنت ومنتديات النقاش للتعليم والمشاركة المعرفية، هناك استخدام متزايد للتواصل الإلكتروني لتعزيز ودعم جماعات الممارسة وبشكل ملحوظ برنامج البنك الدولي. على الرغم من أن الجماعات التى نحن بصدددها فى كثير من الحالات أكثر انتشاراً وأوسع توزيعاً من تلك التى نتناولها هنا، ومع ذلك فإن (شوين وهارا - Schwn and Hara) يظهران أن جماعات الممارسة ذات المخالطات الاجتماعية الأقوى، هى الأقل فى استخدام ال(أون لاين) وسيلة للتواصل (٢٦٠: ٢٠٠٣)، ولذلك فقد استنتج كل من (شوين وهارا Schwen and Hara) أن القدرة على وصف كيف تعمل جماعات الممارسة لا تؤدي بالضرورة إلى أن يوصينا بها يعنى وصفها على أنها دليل العمل أو طريقة العمل.

حاول هذا المشروع الاسترشادى أن يوفر خطة وبرنامج أو مساحة تكنولوجية التى من خلالها يمكن أن يحدث تشاركية المعرفة والتعلم المشترك وبذلك تعزز وتدعم جماعات الممارسة الفعلية أو، هذه الفكرة قريبة الشبه بتوفير وسيلة "فضاء التعلم الحوارى" التى قدمها (كولب - Kolb) حيث يتواجد فيه أنواع مختلفة من الصلات أو الارتباطات التى تربط الناس معاً، حتى ولو لفترة محددة من الوقت، قد تشمل هذه الصلات على محكات عمل مشابه سواء من داخل أم عبر المؤسسات وعبر المهارات المشابهة أم المكملة ومن خلال الالتزامات العامة والدوافع المرتبطة بالمسؤوليات والناطقة من تقسيمات العمل أم المواقع فى التدرجات الوظيفية المختلفة، ومن المهام والأعمال المشتركة أم الأهداف، السؤال الذى يطرح نفسه، وهو كيف ولماذا - تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات أو المؤتمرات الإلكترونية فى هذه الحالة - يجب أن تدعم أو حتى تعزز وتقوى هذه الصلات والارتباطات؟

إن استخدام المؤتمرات الإلكترونية لإثراء ودعم فضاءات التعلم ليست بالمسألة السهلة؛ حتى ضمن علم أصول التدريس التربوى (البيداغوجيا) والذى منه

تواءمت التكنولوجيا (انظر ما يلي) وأصبح التعلم (أون لاين) مثار جدل كبير وأيضاً يزداد ارتقاءً وقوة (ويلر ٢٠٠٢/٣، سالمون Wellerand Salman) وكما أشار (باراب – Barab)، فإن جماعات التواصل أون لاين ليست مجرد فضاءات تقنية فقط ولكنها شبكات إقامتها العلاقات الاجتماعية والتقنية (٢٥٢: ٢٠٠٣) وضمن التنمية الدولية فإن الاهتمام بقوة تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات يكمن في إمكانية توفير وإتاحة ديمقراطية المعلومات لإثراء عمل الشبكات والتمكين والحكم، ولكن هذا الاهتمام يضبط بالاهتمام المتساوى عن الفجوات الرقمية كما هو موضح في هذا المشروع^(٣).

هكذا فإن فهم التفاعلات بين الخلفيات الاجتماعية والتقنية أمر جوهري في البحث العلمي لاستخدام تكنولوجيا معينة لإيجاد فضاءات التعلم ولدعم جماعات التعلم، وهناك كتابات أخرى في هذا الموضوع أبرزت هذا البعد، فيما يتعلق بكل الشكليات من التواصل. والقدرة على استخدام أنماط مختلفة من التكنولوجيا، على سبيل المثال يقترح (كوكو وشورت، ٢٠٠٤ - Coco and Short) بأن الناس المرتبطين بالتدخلات المتعلقة بتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات بطرق تخدم غايات شخصية وبرامجياتية فورية، لذا، فليس من الضروري أن يتبنوا أهدافاً استراتيجية طويلة الأجل من أولئك الذين يدعمونهم ويجهزونهم. وناقش (أوبيجوفور ١٩٩٨ - Obijifor) أيضاً أن تكنولوجيا الاتصالات من المحتمل أن تقبل أكثر إن لم تشكل تحدياً للممارسات السوسيو ثقافية الموجودة وبدراسة السياق الفرعي عند (ساهران - Saharan) يشير إلى أن أجهزة الهواتف المحمولة (الموبيلات) تساعد على تقوية وتعزيز التواصل الشفهي وتساعد على بقاء واستمرار علاقات القرابة إلا أنها ما زالت وسيلة خاصة للتواصل، وفي المقابل، تعزيز الإنترنت الانفتاح في نشر المعلومات وأصبحت المعارف الخاصة معارف عامة.

وخلص (أوبيجوفور - Obijifor) إلى أن الإنترنت باعتباره وسيلة للتواصل أقل احتمالاً من أن تكون مقبولة، وردد هذه النقاط (فان دود وارت - Van Doode-waard) (٢٠٠٦) الذي يحاول أن يبرهن أن استخدام الإنترنت مصدرًا لتشارك

المعرفة فى أفريقيا عرقلته وأعاقته التناقضات بين المعرفة الثقافية والضمنية وبين الوقائع الثقافية والاجتماعية للمتلقين.

إذن كيف يمكن استخدام مؤتمرات الكمبيوتر لدعم وتعزيز التعلم التشاركى عندما تكون البيئة التحتية متهاكة ومجزئة وعندما يكون المشاركون معتادون على أشكال أخرى من التواصل (بما فى ذلك الهواتف المحمولة)؟ وكما وضعنا فيما سبق تقترح كتابات أخرى فى هذا الصدد. أن الإعلام الإليكترونى لا يمكن أن يستخدم لخلق أو تصميم جماعات تعلم، فقط من الممكن توفير برنامج أو خطة أو (فضاء للتعلم) الذى يسمح لجماعة التعلم أن تظهر من خلال حاجاتها الخاصة وأجنداتها (باراب ٢٣٢، ٢٠٠٣، Barab) ولا يمكن افتراض أن النقاش والتفكير سيحدثان إن لم يكونا بالفعل جزءاً من علاقات الناس وممارساتهم. للإيجاز، يمكن دعم جماعات التعلم بتكنولوجيا المعلومات ولكن ليس بقيادة التكنولوجيا (كلينج وكورت رايت ٢٣٢، ٢٠٠٣ King and Court wright) وكانت تلك هى القضايا التى واجهناها فى المشروع الاسترشادى.

الخبرة الاسترشادية

اختلف سياقاً مشروعنا فيما يتعلق بالصلة والأوضاع المؤسسية.

أولاً: مجلس مدينة كمبالا اشتمل على مجموعتين فرعيتين:

١ - المهندسين فى وحدة تنسيق المشروع الذين عملوا جنباً إلى جنب مع زملائهم من الإدارة الهندسية للمجلس، وارتبطوا فى أنشطة تمويل خارجياً، وكانت وحدة تنسيق المشروع معدة ومؤسسة بشكل جيد نسبياً، ومزودة بأجهزة كمبيوتر - للمهام المعقدة مثل عمل النماذج الهندسية (والتي أنشئت بشكل جيد).

٢- وحدة تكنولوجيا المعلومات أنشئت حديثاً فى المجلس وفى وقت المشروع، كانوا يركبون شبكة الإنترنت.

وفرت المنظمة غير الحكومية المحلية البدائية سياقاً منتشرًا أكثر بكثير وكانت

هذه مقاطعة ريفية ذات اتصالات متواضعة أو فقيرة نسبياً. وقدرات محدودة فى استخدام الكمبيوتر وفى وقت البحث كانت إمدادات الكهرباء فقيرة، وفى هذه الظروف الصعبة استهدفت المنظمة غير الحكومية تعزيز ودعم التواصل الإلكتروني للمشاركة فى المعلومات بالنسبة لمشاكل التنمية المحلية وكانت تقوم أيضاً بتدريب الناس مثل معلمى المدارس على استخدام الكمبيوتر.

نبح هذا الاهتمام بهاتين البيئتين لسببين.. السبب الأول يخص المتطلبات المفروضة على السلطات المحلية لإثراء قدراتهم فيما يتعلق بتقديم الخدمة، راجعنا هذا التحدى فى الفصل الرابع فى شراكات بلديات (محليات) الشمال - الجنوب باستخدام تعلم ممارس مقابل ممارس مجلس مدينة كمبالا (وحدة التنسيق الاسترشادية) كان أحد الشركاء التى ناقشناها، وكان هناك إجبار خاص وهو المدى الذى تمكن فيه الموظفون من الإبقاء على التواصل وعلى مشاركة التعلم والمعرفة والتغذية الراجعة عن المشروعات المشتركين فيها، وكان أيضاً تحدياً داخلياً حيث كان مجلس مدينة كمبالا - على المحك، على سبيل المثال ما مدى قدرة وحدة تنسيق المشروع لمشاركة تعلمها من مشروعات الشراكة والإنتاج المشترك لمعارف جديدة مع المهندسين الآخرين فى المجلس؟

السبب الثانى لاهتمامنا بهذين النطاقين يتعلق بكيفية عمل منظمات المجتمع المدنى مع أو بتأثير السلطات المحلية فى تقديم الخدمة، وعلى الرغم من أننا لم نتمكن من استقصاء هذه الدينامية مباشرة فى هذا المشروع بالتحديد، فإننا قد حاولنا أن نقيم قوة وفاعلية المؤتمرات الإلكترونية مع إحدى المنظمات غير الحكومية التى كان هدفها العمل مع جماعات ومنظمات أخرى فى المقاطعة وكان لمدير هذه المنظمة غير الحكومية روابط قوية، مع السلطة المحلية، وقبل أن يتم الاتصال مع المدير من خلال مشروع بحث سابق عن التدريب الإلكتروني لتعزيز المؤازرة والمساندة والاستدامة فى الحكومة الأفريقية المحلية^(٤).

نفذ المشروع على مدى زيارتين وفترة زمنية فاصلة من خلالها لاحظنا المساهمة فى المؤتمر الإلكتروني من المملكة المتحدة، وساعدنا أيضاً فى المسائل التقنية والتحديث، وساعدنا بالتالى المستشار الفنى فى المملكة المتحدة، وكان

أساس مشاركة الجماعة متماشيا على خط واحد مع ما أسماه (باراب ـ Barab) "جماعات الغرض": التى ربطت الجماعات معاً بأجندة مشتركة واهتمام. فى مشروع محدد (٢٤٣: ٢٠٠٣).

وضمنت أول زيارة لأوغندا لقاء مع الجماعات لمناقشة العملية؛ وطلبنا منهم أن يقرؤا موضوعاً يتعلق باهتماماتهم المهنية؛ وضعنا البرمجيات اللازمة وسجلنا المشاركين ودربناهم على استخدام البرمجيات ودعوناهم لاختيار وسيط الذى زودناه بالخطوط المرشدة عن المداخل الممكنة والمحتملة. وراقبنا عملية النقاش على مدى فترة من الزمن امتدت لأربع أسابيع، ثم قمنا بزيارة عودة لتقييم العملية مع المشاركين مستخدمين استبانات وجماعات النقاش، وأخيراً كتبنا تقارير مفادها أن المشاركين تمكنوا من استخدام ما قدمناه لهم لخدمة أغراضهم.

استخدام الحاسبات الآلية (الكومبيوتر): كايونجا.

فى كايونجا، تم تشكيل الجماعات من خلال شبكة مدير المنظمة غير الحكومية. وعلى الرغم من أن كل المشاركين يعرفون بعضهم. فإنهم قد أتوا جميعاً معاً بالتحديد من أجل هذا المشروع، وضم التجمع اثنين من الناس المرتبطين بمجلس المقاطعة (موظف و مدير المنظمة غير الحكومية الذى كان فى السابق سياسياً) وكذلك معلم وطالب مدرسة وطالبين جامعيين، وتنوعت رؤية كل منهم واعتياده على استخدام الكومبيوتر وخبرته وبالإترنت والبريد الإلكتروني. وعموماً، كانت قدرة الجماعة على استخدام الكومبيوترات والتوصيل محدودة. رغم أن لديهم قدرة وخبرة أكثر من معظم سكان المنطقة فى استخدام الكومبيوتر والدخول على شبكة الإنترنت، وتوفر لدى موظفة مجلس المقاطعة جهاز كمبيوتر ووصلة انترنت مشتركة فى مكتبها وكانت تدرس هندسة الحاسبات وهى متطوعة فى المنظمة غير الحكومية، وتوفر لدى المنظمة غير الحكومية هذه عدة أجهزة كمبيوتر ولكن بدون توصيل مع شبكة الإنترنت فى وقت العمل الاسترشادى، وعلى أى حال كان لدى مدير المنظمة غير الحكومية جهاز كمبيوتر محمول (لايتوب) الذى يمكن توصيله بالشبكة العالمية. وفى المدرسة جهازين كمبيوتر ووصلة للإنترنت ولكن لم

تتوفر لديهم وصلة الإنترنت فى ذلك الوقت، وأقرب مقهى للإنترنت كان على مسافة بعيدة فى مدينة جينجا. هناك أيضاً تحُد أكبر مما سبق وهو عدم استقرار وتقلب الإمداد بالتيار الكهربائى: كانت فترات انقطاع التيار الكهربائى تستمر لأيام كاملة فى بعض الأحيان.

تركيب برمجيات المؤتمرات الإليكترونية على جهازين كمبيوتر مع وصلة الإنترنت مأمونة - وهما جهازا موظف المجلس ومدير المنظمة غير الحكومية - كانت وصلة الإنترنت نسبياً مباشرة، باستخدام (CD-ROM)، كان تسجيل المستخدمين والداخلين على شبكة الإنترنت أقل وضوحاً ومباشرة باعتبارها عملية التزام بالوقت المحدد. ومع ببطء (الباند) ووسائل تقنية أخرى، واستغرق بعض الوقت فى تسجيل المشاركين. وثبت أن عملية الدخول على شبكة الإنترنت بعد ذلك أنها أسرع بكثير بعد انقضاء ساعات العمل الرسمية، لأن هناك طلباً أقل على استخدام الشبكة منخفضة السرعة المتاحة، كما أن هناك تحدياً إضافياً يقع على المشاركين وهو تعلم لغة البرمجيات والتي، مثل أية تكنولوجيا، تتطلب دراية وألفة ومعرفة ضمنية.

يوضح إقامة المشروع فى كايونجا الخبرة الحية لانعدام المساواة الرقمية، كانت أجهزة الكمبيوتر متاحة مستقبلياً ولكن لأسباب متنوعة - أفضل ما توصف به هو فخ الفقر الرقمية - لم تكن صالحة للاستعمال، وكانت البنى التحتية للاتصالات وإمدادات الكهرباء محدودة للغاية، وعلى الرغم من هذه الصعوبات كانت الجماعة حريصة على أن تمضى قدماً، وقررت الجماعة أن تركز نقاشها المقترح على الشبكة (أون لاين) على مسائل التنمية الرئيسية التى تواجه المقاطعة، والتى كان يقوم بدور الوساطة فيها مدير المنظمة غير الحكومية، ورغم ذلك، وعلى مدى أكثر من أربعة أسابيع قلل عدد من الصعوبات الاجتماعية والتقنية من قدرة الجماعة على المشاركة، كان لدى كل المشاركين متطلبات جوهرية ضاغطة على وقتهم بسبب العمل والدراسة والعائلة. ويتشابه هذا مع خبرة عدد من طلاب التعلم عن بعد لبعض الوقت المشاركين فى المؤتمرات الإليكترونية فى الشمال، ومع ذلك، وفى هذا المثال أهدر وقتاً كبيراً فى محاولة

الولوج للمؤتمر وغالباً ما كانت المحاولة غير ناجحة ناهيك عن المشاركة في المؤتمر. ولهذا لم يتمكن المشاركون من بناء معرفة ضمنية لاستخدام البرمجيات.

استخدام أجهزة الكمبيوتر: مجلس مدينة كمبالا

واجهنا في مجلس مدينة كمبالا بعض مسائل مشابهة (وأيضاً مسائل مختلفة)، وعلى الرغم من المحيط الاجتماعي والتقني المختلف شكل ثلاثة مهندسين وأحياناً أربعة من وحدة تنسيق المشروع واثنان من زملائهم في الإدارة الهندسية أول جماعة فرعية، ثلاثة أو أربعة من وحدة تكنولوجيا المعلومات فضلها عن كبير المهندسين من وحدة تنسيق المشروع شكلوا الجماعة الفرعية الثانية، ومرة أخرى، اختاروا موضوعات مرتبطة باهتماماتهم المهنية، بالنسبة للمهندسين كانت تلك وثيقة سياسة استراتيجية الطريق التي كانوا يرسمون مخططاً تمهيدياً لها، وبالنسبة لجماعة تكنولوجيا المعلومات كانت مهمتهم هي كيف يتمكن مجلس مدينة كمبالا من تلبية احتياجات المستخدم للشبكة الداخلية للنت التي قد تم تطويرها على أفضل وجه. وكان هناك أيضاً اهتمام أكثر اتساعاً من ناحية المشاركين، عن كيف تتمكن تكنولوجيا المؤتمرات الإلكترونية من زيادة سرعة التواصل بينهم وجعلها أكثر كفاءة. بالإضافة إلى ذلك كان رئيس وحدة تنسيق المشروع مدركاً لاهتمام المتبرع في استخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات من أجل إعلاء وتعزيز التعلم القرين، وفي باله احتمال صنع حالة لبناء القدرة في المجلس.

كانت هناك بعض الاختلافات الواضحة عن بيئة ونطاق كايونجا، أولاً، الموقع كان داخلي التنظيم ضمن مؤسسة حضرية ضخمة بمصادر أساسية نسبياً تحت تصرفها، ثانياً، استخدم أعضاء وحدة تنسيق المشروع وأعضاء وحدة تكنولوجيا المعلومات أجهزة الكمبيوتر والإنترنت يومياً. (رغم وجود تفاوت وعدم مساواة في الدخول على الإنترنت واستخدامها بين المهندسين في المجلس بشكل كلي).

ثالثاً، كان لدى الجماعات دوافع قوية ليشاركوا وموضوعات محددة تماماً للاهتمام الفوري للمناقشة.

ومع ذلك، تأثرت المشاركة لعامل ضغط الوقت والاتصال البطيء المتعلق والناجم عن شبكة الانترنت منخفضة السرعة. أما بالنسبة لكايونجا فقد زادت من سرعة الإنترنت بدرجة معقولة فيما بعد ساعات العمل، ولكن أن نتوقع أن يبقى الناس بعد ساعات العمل ليشاركوا في المشروع فذلك أمراً غير واقعي، بالإضافة إلى أن معظم المشاركين لم يكن لديهم أجهزة كمبيوتر ووصلات الانترنت في البيوت، وأثبت تركيب برمجيات المؤتمرات الإلكترونية في الأجهزة وتسجيل المستخدمين أنه لم يكن بشكل كامل واضح المعالم ولا دقيقاً، حتى في مجلس مدينة كمبالا (مسألة أو حالة خاصة باعتبار مجلس مدينة كمبالا نظام أو برنامج كمبيوترى لمنع المتطفلين وقرصنة برامج الكمبيوتر من الاستيلاء على المعلومات أو أن يحدثوا تلفاً في برمجيات النظام). وجود خبراء في مجلس مدينة كمبالا يتوفر لديهم معارف ضمنية جوهرية كان جزءاً ضرورياً لحل المسائل التقنية.

ومع ذلك، كانت هناك عوامل أخرى قيدت من المشاركة، على سبيل المثال، لم يكن كل المشاركين مرتبططين بالعملية بشكل عملي، حتى رغم أن كل من بدأ في استخدام الكمبيوتر وبرامجه وأصبح له كلمة السر للدخول على البرامج الموجودة في الجهاز، ولاحظ الأعضاء الأكثر نشاطاً أنه لو أن هذا النشاط لم يكن جزءاً من جدول العمل العادي، فمن غير المحتمل أن يتوقف الموظفون عن عملهم ويشاركوا في نقاش مؤتمر إلكترونى لأنهم مشغولون للغاية بمتطلبات العمل الفورية، ولذلك من الناحية العملية كانت هناك مشاركة منخفضة في كلا المؤتمرين في مجلس مدينة كمبالا.

جمع التحديات الاجتماعية والتقنية معاً كايونجا ومجلس مدينة كمبالا

قبل هذا المشروع البحثى الاسترشادى، كانت خبرتنا الخاصة في هذه المنطقة تتكون من استخدام المؤتمرات الإلكترونية لتعزيز والارتقاء بالتواصل والنقاش والتعلم في التعليم عن بعد وبين فرق الزملاء العاملين في المشروعات الأكاديمية. هذه المؤتمرات الإلكترونية غير متزامنة ولذلك فهي مرنة فيما يتعلق بالتزامات

المشاركين وفيما يتعلق بالمكان كما أنها تسمح بالوقت الكافى للمشاركين بأن يفكروا قبل أن يرسلوا برسائلهم عبر البريد الإلكتروني، إلا أن مثل هذه المؤتمرات تتضمن تعلم كيف تكتب الأشياء فى أثناء المحادثة أو المناقشة أو الجدل بدلاً من التكلم وجها لوجه، كما أن ذلك يتطلب من المشاركين أن يكونوا مستعدين للتشارك فى الفكر والأفكار أحيانا مع أناس لم يقابلوهم أبداً وجها لوجه، ويتطلب ذلك منهم قواعد إجرائية عن الاتصال فى المؤتمر وأيضا الحاجة لإرساء قاعدة من الثقة بين الأطراف وفى لغة أو مصطلحات (هابرماس Habermas)، يقتضى الأمر منهم أن بناء "عالم حيوى" مشترك والذى بدوره يمكن من "الفعل التواصلى". فى حالة طلاب التعليم عن بعد، تركز الثقة أحيانا على مقابلة كل طرف للآخر عبر شبكة الإنترنت (أون لاين) عبر العديد من الدورات الدراسية أو اللقاء وجها لوجه من حين لآخر فى مدرسة نهائية أو فى مدرسة داخلية.

ومن ذلك، فإن اهتمام ورغبة الطلاب فى أن يشاركوا فى مثل هذه المؤتمرات ربما يركز أيضا على أشكال من الخبرة والخبرات الحياتية التى تعطيهم الثقة فى أن يشاركوا، كما يمكن أن يؤدى هذا العامل إلى عدد صغير من التداخلات المهيمنة وهناك احتمال أن تقلل من ثقة المشاركين الآخرين إن لم يتم تناولها على النحو اللائق فى المؤتمر.

ورغم أن المؤتمرات الإلكترونية يمكنها أن تدير نفسها إلى حد ما، فإنها عادة ما تتطلب الاعتدال/ التيسير للبقاء على استمرار المناقشة وتشجيع المشاركة ومن حين لآخر وضع القواعد الإجرائية موضع التنفيذ ودعمها.

عندما تستخدم هذه المؤتمرات داخل دراسة أكاديمية، فإنها تركز على الغرض العام المشترك فى التعامل مع مواد التعلم ومع معارف المشاركين الخاصة، يمكن أيضا بناء هذه المؤتمرات حول أنشطة معينة.

هذه الملاحظات عن استخدام المؤتمرات الإلكترونية فى نطاقات تعليمية شكلت القاعدة لملاحظاتنا على الارتباطات الإلكترونية فى هذا المشروع الاسترشادى، وكما سنرى فالقضايا هنا تضيف للفجوات التى شخصناها فيما

سبق وفي بداية هذا الفصل، وتثير تحديات أساسية للارتباط الاجتماعي القائم على الوسيط التكنولوجي ومن ثم التعلم.

وعلى الرغم من حماسهم للمشروع فإن مسائل مصادر الإمداد بالطاقة والتوصيلات الكمبيوترية والنظم وعدم المقدرة على بناء معرفة ضمنية عن البرمجيات وعن التبارى في الادعاءات عن وقت الناس، تعنى أن مشاركي كايونجا كانوا قادرين فقط على فهرسة الصعاب التي خبروها وجربوها أثناء محاولة جعل مؤتمريهم ينهض ويتواصل، هذه النتيجة كانت مخيبة لآمالهم حتى رغم أنهم اكتسبوا معلومات مفيدة عن التحديات والصعاب وتمكنوا من التفكير في مداخل بديلة للمستقبل.

بدون المقياس نفسه أو الترتيب للمشاكل التقنية، وقال وسطاء مجلس مدينة كمبالا كم كان من الصعب أن نشجع الناس على أن يشاركوا على الرغم من أن معظمهم استخدم أجهزة الكمبيوتر وفتح وقرأ الرسائل الإلكترونية.

هذه قصة مألوفة في المؤتمرات الإلكترونية للتعلم عن بعد حيث شوهد كثير من المشاركين "ينسلون" وهم مستترين) يفتحون أجهزة الكمبيوتر ويلجئون إلى شبكة الإنترنت ويقراءون الرسائل ومع ذلك يفشلون في المساهمة في النقاش على شبكة الإنترنت.

ومن الذين شاركوا بالفعل، نسأل الى أى مدى أدى نقاشهم وتفكيرهم إلى إنتاج معرفة جديدة وإلى أى مدى وجه هذا النقاش إلى توالد المعرفة (على سبيل المثال، مجرد نقل المعلومات بين المشاركين)؟ وعمليا فكلاهما يحدث، على الرغم من أن الأخيرة (توالد المعرفة) هيمنت في فترة قصيرة من زمن المشروع. في مؤتمر المهندسين، بدأ الوسيط بالحاق الموجز التنفيذي لوثيقة استراتيجية الطريق للنقاش التي ألفها الوسيط واستجابة لذلك قدم أحد المشاركين بعض التعليقات والاقتراحات، ولكن المناقشة لم تدم ولم تستمر.

فى مؤتمر تكنولوجيا المعلومات كانت تسعة رسائل من مجموع اثنتى عشرة رسالة وأسئلة تسعى للحصول على معلومات من مشارك واحد محدد موجه للوسيط عن الشبكة الداخلية الجديدة، ومن ناحية أخرى حدث التبادل التالى:

المشارك

كما قلت من قبل، الشبكة الداخلية فكرة رائعة، كان اهتمامنا هو غرس الثقافة الإلكترونية، وإن لم يتحقق ذلك، إذن فكل جهودنا تذهب هباء بلا جدوى، على سبيل المثال، أنا مندesh لأننى أناضل لجمع المهندسين فى المؤتمر الإلكتروني، ولو أننى قد دعوت لاجتماع عادى لكنا تمكنا من مناقشة المسائل المتعلقة وتوصلنا إلى نتائج بالفعل. حتى التواصل الصوتى باستخدام الإنترنت لا يزال مشكلة، ناهيك عن التشارك فى المعلومات (باستخدام الشبكة) أكثر من مرة يرسل لى موظف مسئول رسولاً إلى مكتبى (أو حتى يأتى بنفسه شخصياً) بدلا من الاتصال بى باستخدام الإنترنت لذلك وأثناء عملنا لتقديم الشبكة الداخلية (الإنترنت) كنا فى حاجة لمواجهة هذه المشكلة على التوازى ما جعل الناس يهجرون الطرق التقليدية ويبدأون فى استخدام التكنولوجيا الجديدة.

الوسيط:

لم تبين روما فى يوم واحد، إن دفع الناس فى مجلس مدينة كمبالا على أن يتواءموا مع عصر التكنولوجيا يمكن أن يأخذ بعض الوقت ولكننا نحرز تقدماً بطيئاً ويشمل ذلك تغير الثقافة وبدأ ذلك من القمة..

على أى حال، لا تنس أن كثيرا من الناس فى مجلس مدينة كمبالا وضعوا أيديهم على أجهزة الكمبيوتر فقط فى الثلاث سنوات الأخيرة، أنا لا أقول إننا لا يجب أن نعمل على هذه المسألة ولكن لوضع الأشياء فى نصابها فقط.

يوحى هذا التبادل بأن هناك عوامل مهمة أخرى للتحديات الاجتماعية والتقنية للتواصل من خلال استخدام الكمبيوتر وسيطاً فى المحيط المؤسسى

والمنظمى. وأخص بالذكر الديناميات الموجودة للتواصل والنقاش والتفكير وإذا ما كان هناك أى حوافز لتغييرها .

وتردد دراسات أخرى هذه الاكتشافات، وأشرنا بالفعل إلى ملاحظة (كلينج وكورتررايت Kling and Courtwright) (٢٠٠٣) بأن النقاش والتفكير الإلكتروني لا يمكن توقعه إن لم يكن نتاج ممارسة مؤسسية بالفعل، وأدرك (جونسون وخاليدى) (٢٠٠٥) Johnson and Khalidi التردد فى التشارك فى دروس حقيقية عن طريق الإنترنت فى دراسة مشتركة لإمكانية جماعات الممارسة فى الشرق الأوسط وشمال أفريقيا مع معهد البنك الدولى - البرنامج الائتمانى للأمم المتحدة، ودراسة لجماعات الحوار (انظر الصندوق ص١٧) قام بهذه الدراسة (كارفاجال - Carvajal) (٢٠٠٨) وخلص إلى أن العوامل الاجتماعية (مثل التنوع الثقافى، والنوع والعمر والاهتمامات الشخصية) لا تقل أهمية عن المسائل التكنولوجية (مثل إحصاء قدرة أجهزة الكمبيوتر والأنماط الأخرى من الأجهزة الإلكترونية فى عمل توصيلات ناجحة مع أجهزة ونظم وبرامج أخرى، ومظاهر وسمات الترابط الاجتماعى والتقنى، مثل الخبرة فى استخدام أدوات شبكة الإنترنت - أون لاين) فى التأثير فى المشاركين فى استخدام برامج الشبكة العالمية (أون لاين) والبيانات المستخلصة من الاستبانات التى حصلنا عليها من المشاركين فى جماعات الـ(أون لاين) تتوازى مع بعض الاستجابات التى اكتسبناها من المشاركين فى هذا المشروع الاسترشادى. وعلى الرغم من قدرات الاتصال وأجهزة الكمبيوتر والأنظمة والبرامج الأخرى الهائلة ونشاط الجماعات التى تم التحرر عنها (مواكلينجا - Mwakalinga) مازالت هناك تعليقات من نوع "الناس لا تستجيب لنا" أو "يبدو أننا لن نتمكن من الانتهاء من موضوع واحد" وعبارة مثل "كثير من الناس ليس لديهم وصلات الإنترنت ولذلك هناك عدد من الناس مازالوا محرومين من هذه الخدمة" (مواكلينجا - Mwaklinga) (٢٠٠٥: ٦٧).

لذلك فإن استنتاج (أوبيجيوفرو - Obijiofor) بأن تكنولوجيات الاتصالات من الأكثر احتمالا أن تقبل إن لم تشكل تحدياً وعائقاً للممارسات الثقافية الاجتماعية الموجودة وأيضاً على صلة وثيقة بمجلس مدينة كمبالا .

وفى جلسة مناقشة التغذية الراجعة، شرح المشاركون السياق الاجتماعى الواسع الذى أدى إلى النقص العام فى الاندماج فى التواصل من خلال الأون لاين على شبكة الإنترنت:

- ١- لم تكن هناك كتلة حرجة من الناس لاستخدام البريد الإلكتروني.
 - ٢- هؤلاء الذين يستخدمون البريد الإلكتروني بشكل اعتيادى فى المكتب لا يلجئون إلى البريد الإلكتروني عندما يكونون بعيداً عنه (مثلاً يحدث، عند حضور ورش عمل).
 - ٣- رغم أن بعض الوسائط الإلكترونية (مثل الرسائل النصية للهاتف المحمول) التى تستخدم فى الاتصالات، إلا أنها لا تستخدم وسائط للنقاش والتفكير.
 - ٤- كبار الموظفين على وجه التحديد كانوا على الأرجح يتواصلون فى المقام الأول مع أى فرد من هيئة الموظفين عن طريق السكرتير بدلا من التحدث له أو لها مباشرة أو عبر الهاتف، وهذا النمط من التواصل أضاف درجة من الشكلية والرسمية التى لا تفضى إلى التواصل الحر المفتوح .
 - ٥- لذلك جنح كثيرون من التواصل إلى الطبيعة الرسمية، مفضلين التعامل الورقى على التعامل الإلكتروني، فمثلا التواصل من خلال الأوراق كان لمادة مكتوبة نصا على ورق يوقع عليه ويعتمد، الأمر الذى يضيف شرعية وسلطة فى الوقت الذى لا تتوفر فى التواصل الإلكتروني هذه الصفات.
- هذه الممارسات التواصلية والبنائيات المؤسسية التنظيمية التى تكمن خلفها لا تؤدي بسهولة إلى المناقشة والتفكير أو التواصل بدلا عن الفعل الوسيطى (الغائية) وأشار المشاركون أن هناك نقصاً عاما فى التشارك فى المعرفة والأفكار، وهناك أيضا مسائل تتعلق بالنوع والجيل فيما يتعلق بممارسات التواصل واستخدام البريد الإلكتروني (مثال لذلك: أشار المشاركون فى المشروع أن بعض موظفى المجلس رأوا أن استخدام لوحة المفاتيح لجهاز الكمبيوتر من عمل المرأة) ولكلا

الوضعين كان الاندماج فى عملية التواصل واحدة من أكبر التحديات التى شكلت المتطلبات التقنية الجوهرية وتتطلب التزاماً بالوقت وتغييرات فى ممارسات التواصل. وإلى حد ما، يمكن تلخيص هذه النقاط باعتبارها فجوة معرفية بين ممارسات مجلس مدينة كمبالا وبين تلك المنظمات التى تستخدم بالفعل التواصل الإلكتروني بشكل معتاد وغير رسمى للنقاش والتفكير سواء داخل المكتب أم بعيداً عنه، ولا يتوفر لديها سوى بناء تواصل ثابت نسبياً، ومنظمة كذلك تعتبر معيارية مثالية وربما ليس لها وجود، على الرغم من أن بعضهم قد يميل إليها ولا تبدو "الفجوة" أنها تمسك تماماً بمجموع التوترات التى تظهر بالنسبة للتواصل الإلكتروني فى أية مؤسسة، النقطة الرئيسية هى أن مثل ذلك التواصل يمكن أن يدعم ويساند، ولكن لن "يكون" وسيلة تعلم من أجل التنمية.

افكار وآراء (تأملات)

أبرزنا بعض النقاشات وعناصر القوة للمؤتمرات الإلكترونية لدعم فضاءات التعلم، وبالتحديد، كنا مهتمين فيما إذا كان من الممكن أن يتحقق هذا المقترح فى ظروف الفجوات الاجتماعية المتعددة، على الرغم من أن هذا المشروع القصير لم ينجح فى دعم أو إنتاج وتوليد جماعات التعلم، أدرك كل المشاركون قوة هذا النوع من العمليات ومتطلباتها، الخبرة فى حد ذاتها منحنى تعلم يشير إلى بعض النتائج الأولية.

اقترحنا أن المحادثات والمناقشات غير الرسمية يمكن أن تؤدى إلى تعلم وإلى إنتاج معرفة، وسألنا سؤالاً إذا ما كان ممكناً أن تدعم مثل هذه المحادثات والنقاشات إلكترونياً؟ وكما بينا فى نهاية الفصل الثانى، فكرة تعلم الفعل أو فضاءات التعلم يمكن أن تمسك بالأنواع المرنة والمؤقتة من ميادين التنافس التى قد تحدث فى محيط العمل وضمن محيط بين المنظمات وبين الزملاء حيث يناضل المشاركون من أجل تحقيق الأهداف الاجتماعية فى التنمية. ربما تتنوع أشكال المزاولة كما فى الحاليتين اللتين درسناهما هناك مع ذلك تحديد ملزم أو تقييد محتمل على الفضاءات الميسرة إلكترونياً وهو أنها لا تتضمن الفعل بشكل ملازم

بمعنى القانون أو التشريع (ويك - Weick) (١٩٩٥). إلا أننا ناقشنا فى الفصل الرابع أن بناء الخبرة التشاركية للتعلم المشترك كما وصفه (ويك - Weick) يعد الصمغ الذى يمسك كل الأشياء ببعضها، يتطلب التفاعل بين التشريع والتفكير.

بصرف النظر عن تحديات البنية التحتية والتحديات والصعاب الاجتماعية والتقنية الجديرة بالاهتمام، فإنه من الواضح أن المؤتمرات الإلكترونية والبنى الخاصة بالتواصل الإلكتروني (مثل قوائم البريد الإلكتروني) يمكن أن تكون فعالة فقط إذا تم تحويلها إلى شكل مؤسسى جزءاً من الممارسة اليومية، ولزيد من الأغراض المتخصصة، وهذه المؤتمرات معقولة ومفهومة فقط فى إطار مجموعة من الأنشطة لإنتاج مخرجات أو منتوجات يتفق عليها المشاركون.

والأمثلة التى قدمها موظفو مجلس مدينة كمبالا اشتملت على استخدام التواصل الإلكتروني لمتابعة الأعمال غير المنتهية بعد الاجتماعات. وهناك فكرة أكثر طموحاً وهى تكوين تجمعات خبراء من المهندسين مشروعات شرح وعرض مواطن القوة فيها عن كيف يستخدم أسلوب المؤتمرات الإلكترونية.

وعموماً، ورغم أن هذه الملاحظات توحى أن منتديات النقاش هذه يمكن أن يكون لها عمر افتراضى للاستخدام قبل أن ينقضى الوقت المحدد لاستخدامها لأى غرض (وعملياً هذه هى طريقة استخدامها فى الغالب). وتتضمن أيضاً، أنها بنيت فى شئ يرغبه تجمع محدد فى أن يفعله (تصميم المشارك) فالتصميم الذى ييث عبر شبكة الإنترنت (أون لاين) يعد عملية مقبولة وملائمة للتواصل والتفكير وليست تعبيراً عن تصميم "الجماعة".

ومن الجدير بالذكر، رصد بعض الملاحظات من (فان دير فيلان - Van der Velden) التى سألت: هل إدارة المعرفة وأدواتها من تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات (تستطيع) أن تحسن المشاركة وخلق معرفة من أجل التنمية بين الناس والمؤسسات والجماعات (٢٠٠٢، ٣٤) (التأكيد هذا فى الأصل) واستنتاجها الخاص هو أن السياق الاجتماعى يحتاج إلى أن يقود التصميم: "ولا يجب أن يحل محل المقابلات الشخصية وجها لوجه ولكن يبنى عليها حتى يتمكن الناس من خلالها بناء الثقة والحاجة للإدارة الذاتية لتلك الفضاءات، ونحن نتفق مع

هذا المدخل. ومع ذلك، وحتى عندما تتواجد تلك الشروط المباشرة والميسرة فى مكانها، فما زالت هناك حاجة لمزيد من التقصى والبحث وفهم العمليات التى من خلالها يحدث التعلم وإنتاج المعرفة فى التواصل الميسر لتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، خاصة التفاعل بين الأبعاد الاجتماعية والتقنية.

وأخيراً، عودة للنقاش فى بداية هذا الفصل والذى يربط المسائل الكبيرة التى أثيرت فى الفصل الثانى، لا يمكننا أن ندعى أن أية تفاعلات لوحظت فى هذا المشروع اقتربت من الفكرة الهابرماسية عن فعل التواصل. هل يمكن لهذه الصعاب وغيرها التى واجهها المشاركون فى المشروع أن توصف على أنها علاقة بين القوة و المعرفة المتمثلة فى عدد من الفجوات الاجتماعية والتقنية التى أوضحناها؟ وإجابة لهذا السؤال من المحتمل أن نقول "نعم" ولكن مع التحذير، دفعاً لسوء الفهم. أن الوعى المتزايد للمشاركين كان أيضاً خطوة نحو الاعتراف بقوة الإنترنت بالنسبة لقوى التحدى/ علاقات المعرفة.

هوامش

- (١) مدخل البنك الدولي بالتحديد عن ارتباط جماعات الممارسة من خلال منتديات النقاش عبر الإنترنت أون لاین، إذا ما كانت مفتوحة للجميع بالدعوة انظر <http://web.Worldbank.org/WBSITE/EXTENAL/WBI/> استعمل ١٢ مارس ٢٠٠٧، وبهذا المعنى فإن جماعة الممارسة تحدد نفسها (وتخلق هويتها) من خلال الارتباط المشترك بالموضوع.
- (٢) هذا التميز المتوازي والذي نشأ عن التنمية باعتبارها عملية تاريخية أو باعتبارها تداخلاً (انظر الفصل الأول والفصل الثاني).
- (٣) حتى لو كان هناك فرصة لاستخدام أجهزة الكمبيوتر والحصول على معلوما منها وكذلك شبكة الإنترنت، نجد في لغة التنمية أن هناك اهتماماً من ذلك عن التحيز الثقافي الاجتماعي الأون لاین واللغات التي تستخدم في صياغة هذه المعلومات.
- (٤) التدريب عن بعد الإلكتروني عن الاسندامة في الحكومة المحلية الأفريقية.
(Electronic Distance Training on Sustainability in African Local Government (EDITOSIA)
<<http://www.editosia.org>>.

الفصل السابع

الأسباب والمبررات للتعليم من أجل التنمية

يجمع هذا الفصل الأخير بعض الأفكار والتأملات عن النظريات التي كونت تحليلنا، ونستخدم الفئات الثلاث من بداية الفصل الثانى فى الثلاث أسئلة التالية: - كيف ولماذا يحدث التعلم؟. كيف يدعم التعلم؟، والتعلم لأى غرض؟ ولدراسة طبيعة التعلم اليومى من أجل التنمية فى ومن خلال العمل التتموى، ونعود أيضاً إلى مفهوم فضاءات التعلم ونأملها ونفكر فيها وكيف يمكن ربطها بميكانيزمات من أجل الإنماء الانمكاسى.

كيف ولماذا يحدث التعلم؟

قدمنا فى الفصل الثانى بعض النطاقات النظرية والمفاهيمية المفيدة فى فهم كيف ولماذا يحدث التعلم، ونعاود التفكير فيها مرة أخرى هنا.

هابرماس (١) - Habermas

أشرنا إلى أهمية قدرتنا التواصلية (ومن ثم قدرتنا على التعلم) والطريقة التى نفكر بها وتنصرف وفق عواملنا الاجتماعية، وركزنا، بشكل خاص، على مفهوم (هابرماس - Habermas) عن الفعل التواصلى القائم على المعرفة التحررية (التي تتحدى وتشكل المجتمع)، من وجهة نظر (هابرماس - Habermas) يتطلب الفعل التواصلى "عوامل حيوية" تشاركية أو "إجماعاً أساسياً" تشاركياً فالخبرات المشتركة والافتراضات العامة هى التى تشكل أساساً أو قاعدة الثقة وتمكن التعلم من أن يحدث، والتى قد تؤدى إلى مواقف حديث مثالية متوازية، إلى حد ما، مع مثاليات محادثة المشاركة. وناقشنا أيضاً أنه فى الوقت الذى فيه التشارك

فى الصفات هو أساس الثقة فالاختلاف أساسى للتعلم، وهكذا فإن كلاهما كتل بناء للتعلم اليومى.

إنهما يعتبران كتل بناء من عدة طرق مهمة، أولاً فى دراسات الحالات التى أجريناها كان دور الخبرة المشتركة والثقة إما نقطة بداية أو بعداً تم بناؤه من خلال الفعل المشترك والتفكير، خلال الإمداد بالأساس الذى من خلاله يمكن أن يحدث التعلم المشترك والعمل المشترك، كما أن له ديناميته الخاصة، فالتشارك فى الصفات ليست خاصية أو صفة ، أى تكون أو لا تكون - إنها تشيد وتتشكل على مر الزمن، ويمكن أن تفقد أيضاً لو أن الأساسات التى شيدت عليها لم تعد متماسكة أو قوضت بتأثير الاختلاف الذى فرض سيطرته. أو بتأثير عوامل خارجية خارجة عن نطاق وسيطرة القوى الفاعلة (على سبيل المثال، التغيرات الاقتصادية والسياسية التى تفرق بين القوى الفاعلة) وبالقدر نفسه، فإن الاختلاف صفة مرنة داخل العلاقات الاجتماعية. كيف تفهم باعتبارها علاقة قوة، على سبيل المثال، أو مصدرًا للتعلم) كيف تتعامل القوى الفاعلة مع الاختلاف (من التظاهر أو الادعاء بأنه غير موجود إلى إعطائه وضع العقبة أو الحائل دون التعلم) وستؤثر التأثيرات البيئية المحيطة (القرينية) سواء أعطى الاختلاف قوة ما لصالح التعلم أم قوة لتقويض التعلم.

فوكو - Foucault

يتصل مفهوم (فوكو - Foucault) عن الحكومة بصلة وثيقة مع أسباب ومبررات الفعل التى أثارته وجهات نظر ما بعد التنمية، وفى ذلك فهى تبرز أن المعارف المختلفة تنتج لأجل أغراض مختلفة وليس كثير منها معتدلاً أو حميداً، وتثير وجهة النظر هذه جدلاً أن "الحقائق" يمكن أن تطبع ويضفى صفات ذاتية بحيث تصبح مبادئ هادية من خلال علاقات القوة (تصبح نظم الحقيقة) والتى قد لا تكون بالضرورة معتدلة أو حميدة، أو يمكن التحدث إلى أجندات اجتماعية مختلفة وليست جميعها بالضرورة مستفيدة من مواضيع التنمية، بل الأكثر صعوبة من ذلك أن تحلل هى الطرق البارعة التى يمكن فيها أن يطبع نظام مؤسسى التعلم "والحقائق" - والذى يمكن أن تكون لكل الأغراض المعتدلة

والأغراض غير المعتدلة ولا الحميدة في الجزء الذي يعتمد على كيف أنتجت المعرفة (ولأى غرض) وكما أشرنا فيما يتعلق بـ (هابرماس - Habermas) وكيف ولماذا يحدث التعلم له علاقة قوية بنوع المعرفة المنتجة. من أنتجها وبأى طريقة.

على أى حال وكما ناقشنا فيما يتعلق بـ (فوكو - Foucault) يستلزم إنتاج الحقيقة أيضا عملية تفاوض ومواءمة ويمكن أن يداخلها تحديًا ومناقضة وتؤدي إلى تعلم من نوع معين ويمكن أن يكون تحويليًا.

ومن المهم أن نفهم الشروط - سواء كانت على المستويات الصغرى أم الكبرى - التي يمكن تحتها أن نتصدى لنظم الحقيقة. وأحد الأبعاد المشتركة المنبثقة من دراسات الحالة تلك هي القوة النسبية للجمايعات أو الفعل الجمعي في مواجهة الفعل الفردي، واشتملت الأمثلة على الضغوط التي مارستها الأرامل على موظفي المجلس وعلى المنظمات غير الحكومية (الفصل الثالث) أن التعلم القائم على العمل لموظفي المجلس البلدي - خاصة الارتباط بالمجتمع المحلي في مسألة الصحة العامة (الفصل الرابع) وأثر التشارك في المعرفة والمجموعات المناظرة المرتبطة بالتعليم الرسمي والتدريب (الفصل الخامس) إننا لا نجادل أن كل هذه الخبرات كانت تحويلية بالطبيعة - وبشكل رئيس لم تكن كذلك - ولكن بالتأكيد كان تأثير الطبيعة الاجتماعية لذلك التعلم ملموسا، ولا نجادل أيضا أن العمل التحويلي هو جمعي بالضرورة - ويستطيع الأفراد في مراكز اجتماعية معينة أن يتوفر لديهم تأثير محفز بإحضار تعلمهم وفهمهم ليتحملوها (الفصل الخامس)، خاصة لو أن التغير مفروض بقوة أحداث خارجية أو تناقضات داخلية متطرفة (الاختلافات والخلافات بين الحقائق عن أرجيز وشون - Argyris and Schön) والظاهرة الأكثر شيوعًا هي موقف انعدام القوة نسبيًا للأفراد مقارنة بالتعلم الجمعي والتعلم من الفعل.

نظريات التعلم

في الفصل الثاني. درسنا وجهات النظر البنائية عن التعلم حيث التعلم والمعرفة الناتجة هما نتاج عمليات اجتماعية ونتاج علاقات، وركزنا بالتحديد

على مفهوم التعلم بالخبرة(*) - ممسكين ومتأملين فى الخبرة المؤدية إلى معرفة جديدة وفعل جديد، الذى قد يكون من النوع التحولى. يشتمل التعلم بالخبرة على تفاعل الأشكال المكودة من المعرفة - النصوص (بداية من الإرشادات والتعليمات المكتوبة وكتيبات التشغيل إلى المواقع على شبكة الإنترنت والكتب) المقررات الدراسية والتعليم والتدريب - مع المعرفة الضمنية للمرء وخبرة الآخرين (مثال ذلك، فى جماعات الممارسة، وفى التعلم التحادى وفى فرق العمل أو فى الشراكات المهنية والشبكات) وأشرنا للأفكار عن كيف تتعلم المؤسسات خاصة فى فكرة (أريجىز وشون Argyris & schön) عن حلقات التغذية الراجعة التى تحفز وتساعد على التغير عندما يكون هناك خلافاً واختلافات بين التوقعات والواقع كما ذكرنا سابقاً أن عملية التصور العقلى(**)، عن كيف ولماذا يحدث التعلم إنما تركز على أنواع عديدة من الاختلاف: التوقعات ضد الواقع كما ذكر سابقاً؛ للمعارف المختلفة من وجهات نظر مختلفة فى العالم، لذلك فإن التوتر فى التعلم بالخبرة والتعلم المشترك هو التفاعل بين "الإجماع الأساسى" والاختلافات بين المشاركين، هناك توتر آخر أبعد من ذلك هو التفاعل بين تعلم الفرد أو تعلم الجماعة وبين التعلم المؤسسى أو المنظمى الأوسع مجاًلاً، وإلى المدى الذى تؤثر فيه "أنظمة الحقيقة" وأساساتها الاجتماعية الجديدة فى نتائج تأثير المؤسسات والمنظمات، وصنف كثيرون من أصحاب النظريات أنماط التعلم أو أساليب التعلم، وأشرنا إلى التشابهات المفاهيمية بين أنماط التواصل وعقلانية (هابرماس - Habermas) وتلك الأنماط التى تستخدم فى المجال التعليمى: التعلم السطحى والتعلم الاستراتيجى والتعلم العميق أو التعلم التحولى.

وهناك بعد معين لعمليات التعلم هذه وهو دور المحفز أو العامل المساعد. وبطريقة نمطية المعلم والمدرّب والميسر أو المنظم. وأحد مواضيع الكتاب كانت

(*) تعلم بالخبرة - Experiential learning : تعلم من خلال خبرة وليس من خلال كتب أو تعليم منتظم. وقد نال هذا النظام تأييداً قوياً من مبادرة التعليم المهنى التقنى. المترجم

(**) عملية التصور العقلى Conceptualization هى عملية التفكير أو عملية تكوين مفهوم أو مثل أعلى. المعجم الموسوعى لمصطلحات التربية - مكتبة لبنان - د. فريد النجار، المترجم

طبيعة القوة والطرق المختلفة التي تبذل بها هذه القوة. تتخذ القوة أشكالاً عديدة مختلفة ويمكن أن تتطلب مثيرات معينة أو عمليات للتمكن من تحقيقها أو تسريعها (ويك - Weick)، وأحد هذه الأشكال هو من خلال الأدوار العلنية أو الخفية (للمعلمين) كما في التبادلات بين موظفي البلدية أو أولئك الذين يجدون طرق تشارك تعلم رسمي في المنظمات، يظهر دور المدرس الخفي من البنائية الإيجابية للاختلاف - عملية يمكن لكل فرد فيها أن يكون معلماً خفياً، وأيضاً متعلماً بالارتباط مع الآخرين في العالم وبالطبع يعد هذا وصفاً مثالياً جداً لما هو ممكن، عندما يكون في الحقيقة نقص في الثقة والتبادلية، والطرق المتعددة التي يمكن التعبير فيها عن علاقات القوة داخل وبين المجتمعات ومتضمنة في الحياة اليومية، كل ذلك يشكل تحدياً دائماً ومستمرًا للتدريس والتعلم باعتبارهما ارتباطاً اجتماعياً.

وهناك عامل إضافي يضيف للصعوبة تحد آخر هو الطبيعة الاجتماعية للتعلم باعتباره تعلمًا جمعيًا ليس للتغير، وكما علقنا في فصول سابقة، هذه قوة مميزة لجماعات الممارسة ويمكن أن تكون نتاج التعلم الاجتماعي (المنظمة) ويمكن أن تكون كذلك عائقًا في طريق التفكير الجديد. توجد ظاهرة على قدر كبير من الأهمية عندما تكون الجماعات في المنظمات والمجتمع الأوسع على وعى بالحاجة للعمل ولكنها لا تعمل لدرجة جعل عدم العمل صفة ذاتية ومبدأ هادئًا (ناقشنا هذا أيضاً فيما يتعلق بمفهوم - فوكو - Foucault عن الحوكمة وأنظمة الحقيقة). وبلغت التنمية تشكل مثل هذه الظاهرة واحدة من أكبر التحديات للتغير الاجتماعي.

فضاءات التعلم

وأخيراً، فيما يتعلق بكيف ولماذا يحدث التعلم، يشرح الفصل الثاني باختصار مفهوم فضاء التعلم والذي يركز على التعلم التجريبي ويغلف تلك اللحظات التي يكون فيها الارتباط الاجتماعي والفعل المشترك سبباً وباعثاً لدورة التعلم التجريبي الذي يعتبر الأساس والركيزة لفعل إضافي (وكما أشرنا يعتبر عاملاً

دافعاً وليس فاصلاً للفعل التحولى). من المحتمل أن تتضمن مثل هذه الفضاءات معارف مختلفة وأنماطاً من التعلم ذات عناصر من الإجماع الأساسى وإقراراً لقيمة الاختلاف من أجل التعلم، ولهذه فقد توفر لها القدرة للتحدى والتصدى وتشكيل عوامل التنمية المرتبطين بها - ولكن وكما رأينا فى فصول هذا الكتاب، هناك عدد من المحددات التى تتصدى بقوة ضد جعل عمليات التعلم هذه ذات طابع رومانسى أقرب للخيال. وسنعود فيما يلى إلى فضاءات التعلم.

كيف نعزيز ونرقى بالتعلم

كما أشرنا فى الفصل الثانى. فى العمل التنموى، وعلى وجه الخصوص فى التداخل المنظم فى الشئون الجماعية (نيدرفين بيترز - Nederveen Pieterse) هناك اهتمام كثير بالمداخل والنماذج خاصة فى التعلم باعتباره بناء للقدرة وفى المشروع الشامل وتصميم البرنامج. أشرنا فى الفصل الخامس حجة (كوثارى - Kothari) (٢٠٠٦) أن ما يفعله مهنيو التنمية يمكن أن يرى على أنه امتداد للإدارة الاستعمارية مع تجاهل التركيز على الخبرة والأساليب الفنية على حساب المعرفة فى العمق وعلى حساب الفهم، ورفع الوعى الاجتماعى والسياسى، ركز ذلك الفصل على إذا ما كان هناك أنماط محددة من التعلم الرسمى يمكن أن تؤدي إلى محترف أو مهنى تنمية أكثر مرونة الذى يقوم "بأداء الأشياء بشكل أفضل" وأنه أنجزها على نحو مختلف، وعلى الرغم من أن تلك الدراسة أبرزت أن التحديات لإنجاز الأشياء على نحو مختلف فإنها أيضاً قد ألحت فى السؤال عن كيف نعزيز ونرقى بالعمل التحررى والفعل التواصلى أو الارتقاء بالتعلم الذى يفند أنظمة الحقيقة المهيمنة ويساعد فى تشكيل أشكال اجتماعية جديدة.

يمكن النظر إلى أنظمة الحقيقة المتنافسة على أنها وجهة نظر يوتوبية أفلاطونية أو رؤية رومانسية لقوة التعلم، بالتأكيد عرضت دراسات الحالة فى الغالب فى هذا الكتاب صعوبات تحقيق تعلم تحررى ومشارك من أجل التنمية. أكثر مما كشفت عنه هذه الدراسات قوة تلك العملية، ومن ناحية أخرى، عرضت دراسات الحالة أيضاً عدة مداخل لدعم والارتقاء بالتعلم - بعضها مقصود

وأخرى تظهر أقل تعمدًا وقصدًا ولديهم كلهم بعض القيمة. ونحن الآن نتأملها باستخدام إطار بناء النماذج.

ذكرنا في الفصل الأول استخدام النماذج باعتبارها أدوات تعلم^(١). ومن نواحي كثيرة فالعمليات التي حللناها في دراسات الحالة نجد فيها بعض صفات النماذج. تبسط نماذج الواقع بطرق تمكننا من أن نرى كيف تعمل. بطبيعة الحال، نجد الواقع دائما أكثر تعقيداً من النموذج، إلا أن النموذج يخدمنا في وضع عناصر رئيسية تماماً. والتي حولها نستطيع عندئذ أن نبدأ في فهم الشيء المعقد، يمكننا بناء النماذج لوقائع مختلفة تمكننا من مقارنتها. وعملية بناء النماذج نفسها تعتبر أيضاً عملية تعلم وأخيراً يمكن بناء النماذج من عدة ظواهر اجتماعية مختلفة على المقياس المجتمعي (مثل النماذج الاقتصادية الكبيرة)؛ ولتحليل العمليات (كيف يحدث التغيير، أو كيف أن التدخل يسفر عنه تغييرا، ودور المشاركة في التنمية)؛ ولكي نبين كيف أن ظاهرة واحدة تسبب حدوث ظاهرة أخرى، ولعرض البناءات ولتوضيح العلاقات (مثل تلك التي بين الأفراد ومؤسساتهم).

وكل دراسة حالة من الدراسات في هذا الكتاب - أو عناصرها يمكن إعادة تعريفها على أنها عدد من النماذج الصريحة الواضحة أو من النماذج الضمنية، على سبيل المثال، التدخل المتعدد من قبل الجهة المعنية لجماعة العمل التنموي في الفصل الثالث يمكن أن توصف على أنها عملية أو نموذج تدخل، شراكات ممارس مقابل ممارس في الفصل الرابع يمكن أيضاً وضعها في نموذج، ولكن يمكن للمرء أن يصنع نمودجا لأمثلة من عمليات تعلم محددة (على سبيل المثال، عن التعلم المشترك في تداخلات الصحة في أجانجا أو إدارة المرور في كمبالا) في مطبوعات ونشرات ومطبوعات سابقة عن عمليات التعلم لمدراء التنمية (الفصل الخامس) أقمنا رذجاً للعلاقة بين برامج التعلم، والمتعلمين الأفراد وبيئاتهم المؤسسية والعمل المؤسسي عن التنمية (جونسون وتوماس، ٢٠٤ - John-son and Thomas) وأخيراً، مؤتمرات (الأون لاين) التي أقمناها في المشروع الاسترشادي والذي قدمنا تفصيلاً له في الفصل السادس هو في حد ذاته نموذج معين للتعلم التفاعلي.

كيف تساعد صياغة وبناء النماذج في دعم وتعزيز التعلم من أجل التنمية؟ أول شئ بالطبع، أن عملية صياغة النماذج في حد ذاتها تعتبر عملية تعلم - وبمقارنة النماذج بتعقيد الواقع أو المقارنة بعمليات مشابهة في سياقات أخرى بشكل واضح ، يستطيع المرء أن يفحص عمومية وخصوصية الظواهر والأشياء المشتركة والاختلافات ونبدأ في توجيه الأسئلة عنها، لماذا هناك أشياء عامة ومشتركة وهناك أشياء مختلفة؟ وبأى الطرق تعتبر هذه الأشياء عامة ومشتركة وبأى الطرق تعتبر هذه الأشياء مختلفة؟ هل الأشياء والملاحم المشتركة والاختلافات تعنى أن هناك حاجة إلى تفكير جديد؟ إن بناء النماذج يمكن أن يسمح أيضا للأسئلة أن تتبع من النظرية، من (هابرماس - Habermas) ومن (فوكو - Foucault) إلى (كولب - Kolb) و(أرجيرز - Argyris) و(شون - Schön) و(وينجر - Weneger).

كيف يمكن إعلاء وتعزيز الفعل التواصلى في الممارسة؟ ماذا يعنى بـفى الممارسة لبحث الحوكمة وتحدى أنظمة الحقيقة؟ كيف تتفاعل الخبرة والمعرفة الضمنية والمعرفة المصنفة والمنظمة (المكودة) لبناء معرفة جديدة في خلفيات أو محيطات مختلفة؟ ما الذى نحتاج إليه لنضمن التعلم الفردى في المؤسسات؟ كيف تعزز القوى المحركة (الديناميات) جماعات الممارسة أو تمنع حدوث تعلم جديد .

المدخل عمومًا ليس ببساطة أن نستخدم عملية وضع النماذج لفعل الأشياء بشكل أفضل بعقلية تقنية التى من شأنها أن تعزز التعلم أحادى الحلقة، وأنه أيضا لدراسة القوة الكامنة لفعل الأشياء بشكل مختلف بمعنى العقلانيات التأويلية (التفسيرية) والتواصلية التى تدعم وترقى بتعلم (أرجيرز وشون Argyris and Schön) - أحادى الحلقة، تتطلب مثل هذه العمليات الطريقة الثانية التى يمكن استخدام النماذج فيها بمعنى يمكن أن تمثل النماذج أيضا "عالمًا متخيلاً" متحركًا من نماذج "ما هو كائن" إلى نماذج "ما الذى يجب أن يكون" - أو كيف نفعل الأشياء بشكل مختلف؟، هناك عدد من الطرق التى يمكن استخدام النماذج فيها لكى تعطى تصوراً عقلياً أو مفهوماً للعوالم المتخيلة. ذكرنا في الفصل الأول

المخططات أو برامج العمل، والتعلم من المقارنة البسيطة لنماذج مختلفة لبناء نماذج جديدة، ومداخل عملية تعلم لها صفات مميزة ولها مزايا وعيوب يتوقف ذلك على الخلفيات أو المحيطات حولها، تتطلب العوالم المتخيلة أيضاً طرقاً للوصول إليها - والتي بدورها يمكن أن تشتمل على مدخل عمل النموذج.

ونضيف الآن بعض التوضيحات والمحددات القوية جداً لاستخدام النماذج للارتقاء بالتعلم وتعزيزه من أجل التنمية، فبينما يبدو من ناحية أنه من الممكن أن تحل النماذج محل النظريات أو الأطر العقلية (بارت - براون Barrot Brown) فإنه من المهم أن نتذكر أنها (أي النماذج) تتضمن النظرية والمفاهيم في داخلها على سبيل المثال، نموذج ورشة العمل في الفصل الثالث والذي أطلقنا عليه بتفخيم الفعل التواصلى التفاوضى أو الميسر على أساس أنه كان يبحث ويستقصى عن الفرق لإيجاد أرضية (تفاوض) مشتركة للتحرك قدماً، كما يمكن أن نراه على أنه حقائق تطبيع أو حقائق التنظيم المؤسسى عن مكان الجماعة في العمل العام أو في دعم ومساندة أعمال الحكومة (في هذه الحالة، الحكومة المحلية)، وهكذا وخلال تحديد النماذج والفروض وراءها، هناك تدريب مهم في التمكن من توجيه الأسئلة والتشارك في التفاهات، ومن الأمور الجوهرية أيضاً للتفكير النقدي في النموذج وفي العالم المتخيل المقترح، خاصة حين يمكن أن يكون مفيداً في دراسة الأسباب والمبررات للفعل التنموى.

هناك أيضاً توتر بين فهم النماذج الضمنية والنظرية الضمنية، واقتراح النماذج طرقاً للارتقاء بالتعلم وتعزيزه وقد أشرنا بالفعل لهذا التوتر (بدون استعمال لغة عمل النماذج) (النمذجة) في حالة جماعات الممارسة. أن مفهوم جماعات الممارسة هو نظرية اجتماعية للتعلم التى تشرح الطبيعة الكائنة للتعلم خاصة الخلفيات والمحيطات الاجتماعية والقائمة على الجماعة هذا من ناحية ومن ناحية أخرى كانت جماعات الممارسة تستخدم بشكل معيارى لاقتراح وسيلة لتحقيق التعلم الجمعى وتعلم الفعل، هناك أيضاً مثل هذه التوترات فيما يتعلق بأبعاد عمليات التعلم حللتها في فصول دراسات الحالة. على سبيل المثال في هذه الحالات التى على نطاق صغير، التعلم شبه البنائى، أشرنا إلى أهمية بناء

مشروعات مشتركة. وقيمة تشاركية وفوق كل ذلك الثقة، إلا أن كثيراً من هذه العمليات هي ذات مدى طويل وليست قصيرة المدى وهكذا، إلى المدى الذى يمكن وضعها فى نماذج، فهي تتطلب رؤية طويلة المدى بالمعنى التاريخى أكثر من المعنى المقصود ربما تكون خواص ناجمة عن ديناميات اجتماعية معينة (القوى الاجتماعية المحركة) التى يمارس عليها تحكم توجهى محدود.

التعلم... من أجل أى غرض؟

أبرز الفصل الثانى الروابط بين التعلم وإنتاج المعرفة وما تم إنتاجه وبين المعرفة المنتجة والغرض منها. هناك عامل تفكير مهم خلال هذه العلاقات هو إعطاء التعلم والمعرفة تصوراً عقلياً كعمليات وليست غايات فى حد ذاتها.

وهكذا فإن أنواع الأغراض التى ناقشناها فى هذا الكتاب هي نفسها عملية، غرض واحد يتم تجديده من التفكير فى العالم لكى نغيره ونشكله (إحداث، "تغير جيد".

مع قبول أن هناك أفكاراً مختلفة متعددة عن أنواع التغير المرغوبة، وماذا يستفاد ومن المستفيد. وهناك غرض آخر هو أن نتمكن من فعل الأشياء بشكل مختلف وأيضاً بطريقة أفضل. على سبيل المثال للارتقاء بأنماط الاشتراك التى تشمل الفعل التواصلى أو الفعل التحررى وأيضاً التقنى والفعل التفسيري أو التأويلى وأن تكون قادراً على تحدى مصادر القوة التى تقمع وتظلم وأيضاً الاشتراك بشكل بنائى مع الحقائق المقبولة، والغرض الثالث هو أن تكون قادراً على التعامل مع اختلاف القيمة وأيضاً الخلفيات المشتركة، ومن ثم تتمكن من التعامل مع العمل العام ومع الآخرين بطريقة انعكاسية، والغرض الرابع هو أن تجهز الأساس للتغيرات فى علاقات القوة. والتى تعد وثيقة الصلة بالوصول والتحكم فى المعرفة وأيضاً الأغراض من التعلم والمداخل للتعلم. وأخيراً، وبطبيعة الحال، هناك غرض الاستمرار وعملية بناء القدرات والطاقات لمزيد من التعلم والإبداع. ببساطة لا تُبنى الأغراض على المثاليات ولكن على تفاهات للعلاقات الاجتماعية والقوى التى تدفعها وعلى براجماتيات الصراع والواقع السياسى

للتغيير. إلا أن الأغراض الإجرائية للعمليات لا تقلل من أهمية: أن الوفاء بالحاجات يتطلب مقدرة وتأثيراً بقدر ما يتطلب خلق القدرات والفضاء من أجل تغيير طويل الأجل.

فضاءات التعلم وأسباب ومبررات التنمية

إن التحدى الحرج الذى طرحه أصحاب نظريات ما بعد التنمية هو أيضاً تحدى لأغراض التعلم من أجل التنمية - مع التفكير المتأنى فى الأسباب ومبررات العمل - لأن الأسباب والمبررات هى بالطبع منطقة تفاوض، وأن بناء المهارات والقدرات لتحقيق نتائج أفضل جزء من منطقة التفاوض باعتبارها علاقات قوة كونية تشكل تحدياً أو صعوبة ما.

استخدمنا فضاءات العمل مفهوماً يحاول أن يغلف الطبيعة التفاوضية للتعلم وغرضه. يصف المكان الذى يجتمع فيه الفعل والتعلم معاً فى شكل دعم وتقوية متبادلة شكلته الديناميات التى تحتاج فهماً يقظاً. إذن فإن دراسات الحالة فى هذا الكتاب أوضحت أن العلاقات الاجتماعية والتقنية لتلك الفضاءات لها تأثير قوى على نتائجها. إن القوة النسبية للفاعلين (سواء بذلك عن وعى أم عن لا وعى). وأنماط المعرفة و "الحقائق" وكيف تستديم وكيف توقف، الظروف التقنية للتعلم والعمل والطريقة التى يمكن أن تتغير بها العلاقات والتفاهمات خلال الارتباط الاجتماعى ومن خلال التنافس - كلها جزء من هذه العملية. وبهذا المعنى، تميل فضاءات التعلم إلى مفهوم (ويك - Weick) عن القانون القائل بأنه: من خلال الفعل المشترك هناك تعلم مشترك (حتى لو أن فاعلين مختلفين يتعلمون أشياء مختلفة)؛ ومن خلال التعلم المشترك هناك احتمال للفعل المشترك. اقترحنا فضاء التعلم أداة تحليلية لفهم الديناميات الاجتماعية للتعلم الكائن، وإلى حد ما، ألحنا أن مثل هذه الفضاءات شئ يرقى بها، ومع ذلك، هناك عقبة قوية جداً فى هذا الطريق فى الوقت الحالى، لم تصغ فضاءات التعلم فى شكل نظرية باعتبارها نموذجاً له مواصفات وصفات خاصة فيما عدا المعنى أو اللغة الأعم والأوسع. وأكثر من ذلك، أننا على وعى ودراية بأن تعلم الفعل غالباً ما

يحدث من خلال التناقص ولذلك فهو ليس بالضرورة سهلاً أو مريحاً، على عكس جماعات الممارسة مثل هذه الأماكن قد تكون مرنة في لغة سكانها، لذلك فإن فهم خواصها التاريخية والخواص المنبثقة على أنها نتيجة طبيعية لا تقل أهمية عن أهمية الارتقاء ببعض القيم التي قد تثرى نتائجها مثل بناء الثقة والمواظبة الحيوية التشاركية و من خلال الارتباط ومن خلال التفهم وتثمين الاختلاف.

هامش

- (١) المناقشة التالية عن النماذج تحذو حذوها من جونسون وشاتاواي وطوماس. Johnson, Chataway and Thomas (٢٠٠٥).

نبذة من سيرة حياة يورجن هابرماس^(١)

ولد يورغن هابرماس Jürgen Habermas في دسلدورف Düsseldorf، شمال الراين - ويستفاليا حاليا Westphalia. والده إيرنست هابرماس كان مديراً تنفيذياً لغرفة الصناعة والتجارة، ووصفه هابرماس الابن على أنه متعاطف نازي. لقد تربى في أسرة بروتستانتية، درس في جامعات جوتنجن (1949- Gttingen 1950) وزوريخ (1950-1951) Zürich، وبون (1951-1955) Bonn، ونال درجة الدكتوراة في الفلسفة من بون في ١٩٥٤ مع أطروحته " المعنونة المطلق التاريخ؛ حول التناقض في فكر شلينغ " The absolute and history : on the contradiction in Schelling's thought. كان من بين لجنة أطروحته أريك روزاكير Erich Ro-thacker وأوسكار بيكر Oskar Becker.

في ١٩٥٦، درس الفلسفة وعلم الاجتماع تحت يدَي المنظرين النقيدين مثل ماكس هوركهايمر وثيودور أدورنو في معهد البحث الاجتماعي/مدرسة فرانكفورت، لكن بسبب الخلاف بين الاثنین على أطروحته، بالإضافة إلى اعتقاده الخاص أن مدرسة فرانكفورت كانت قد أصبحت مشلولة بالشكوكية skepticism والازدراء disdain السياسي للثقافة الحديثة، أنهى دراسته في العلوم السياسية في جامعة ماربورج Marburg تحت يد الماركسي ولفجانج ابيندروث

(١) ورد اسم العالم الشهير يورجن هابرماس في الكتاب ونظرياته المثيرة للجدل في أجزاء متفرقة من الكتاب، لذا وجب التنويه إليه وتقديم نبذة عن سيرته الذاتية وبعض من أعماله وإنجازاته.
المصدر : مركز دمشق للدراسات النظرية والحقوق المدنية. (المترجم)

Wolfgang Abendroth. دراسته كانت قد عنونت " التحولات البنيوية للأوضاع الاجتماعية: تساؤلات ضمن أصناف المجتمع البرجوازي " Trans- The Structural formation of the Public Sphere: an Inquiry into a Category of Bourgeois Society. في ١٩٦١ أصبح أستاذاً في جامعة بوج، في تلك الفترة كان تحركه غير عادي بالنسبة للمشهد الأكاديمي الألماني، هو اقترح بوصفه أستاذاً استثنائياً (أستاذ بدون كرسي) للفلسفة في جامعة هيدلبرج Heidelberg بتحريض من هانز جورج جادامر Hans-Georg Gadamer وكارل لويث L. Karl with.

في ١٩٦٤ عاد إلى مدرسة فرانكفورت مدعوماً من قبل أدورنو لتولي كرسي هوركهايمر في مجال الفلسفة وعلم الاجتماع. (١) تسلم منصب مدير معهد ماكس بلانك Max Planck Institute في ستيرنبيرج Starnberg (قرب ميونخ) في ١٩٧١، وعمل هناك حتى ١٩٨٣، أي بعد سنتين من نشر رثائته، نظرية الفعل التواصلي وعمل هناك حتى ١٩٨٣، أي بعد سنتين من نشر رثائته، نظرية الفعل التواصلي of Communicative Action. Theory بعد ذلك عاد هابرماس إلى كرسيه في فرانكفورت ومديراً لمعهد البحث الاجتماعي. منذ أن تقاعد من فرانكفورت في العام ١٩٩٣، استمر بنشر أعماله بشكل واسع النطاق. طرح خطاباً حول تأهيل الدور العام للدين في السياق العلماني، بخصوص تطور الفصل بين الكنيسة والدولة من الحياد إلى العلمانية الحادة.

تتلخّذ على يديه عدد من الأساتذة المعروفين الآن. من أبرزهم : عالم الاجتماع السياسي كلوس اوفّ Claus Offe، الفيلسوف الاجتماعي يوهان ارناسون Johann Arnason، المنظر الاجتماعي هانز جوس Hans Joas، منظر التطور الاجتماعي كلاوس ايدير Klaus Eder، الفيلسوف الاجتماعي اكسل هونيث Axel Honneth، المدير الحالي لمعهد البحث الاجتماعي، الفيلسوف الأمريكي توماس مكارثي McCarthy Thomas، الباحث الاجتماعي جيرمي J. Jeremy Shapiro، شايبيرو Shapiro، ورئيس الوزراء الصربي المغتال زوران دينديك Zoran indic.

(1) Massimo Ampola-Luca Corchia, Dialogo su Jürgen Habermas. Le trasformazioni della modernità, Pisa, Edizioni ETS, 2007, ISBN 978339176488-06

وهو يعد من رموز التيارات النظرية والفلسفية المعاصرة، التي أسهمت في بيان أوجه من النقاشات المستعرة في المركز الكوني حول مستقبل الاجتماع البشري، خاصة تلك التي تنظر في إمكانية التحول الاجتماعي، سواء المنافسة للشجرة الماركسية أم المعضدة لها، تنويعاً و تطويراً.

وصل يورغن هابرماس إلى درجة من الشهرة والتأثير العالمي لم ينجح الرواد الأوائل من ممثلي النظرية النقدية الاجتماعية والمعروفة في حقل الفلسفة المعاصرة بمدرسة فرانكفورت في الوصول إليها. فعلى الرغم من الثقل العلمي لأفكار الجيل الأول (هوركهيمر، أدورنو، ماركوزه، إريك فروم...)، إلا أن هابرماس هو الفيلسوف الوحيد الذي فرض نفسه على المشهد السياسي والثقافي في ألمانيا باعتباره "فيلسوف الجمهورية الألمانية الجديدة" وفقاً لتعبير وزير الخارجية الألماني يوشكا فيشر، وذلك منذ أكثر من خمسين عاماً.

إنه بالفعل يعتبر الوريث الرئيس المعاصر لتركة مدرسة فرانكفورت كما يعبر عن ذلك ايان كريب. وعلى الرغم من أن هناك أفكاراً مشتركة واضحة بينه وبين أسلافه، فإنه نحا بهذه المدرسة منحى مختلفاً. وإذا كان ما يجمع أعمال أدورنو وهوركهايمر وما ركوزه الاهتمام الشديد بحرية الإنسان مهما بعدت إمكانية وجود تلك الحرية عن أرض الواقع، فإن هابرماس أقل حماساً في هذا الجانب رغم وجوده. إنه يتحرر من التذبذب بين التناؤل والتشاؤم ويركز جل تفكيره بدلاً من ذلك على تحليل الفعل والبنى الاجتماعية، ولا جدال في انتماء هابرماس إلى اليسار، إلا أنه، وربما بشكل غير متوقع ينتقد التقاليد الفكرية التي تنتمي إليها، الأمر الذي انتهى به إلى النأي بنفسه عن الحركة الطلابية التي ظهرت في الستينات. ويمكن النظر إليه، أولاً، باعتباره متماسكاً بتصور يزاوج بين البنية والفعل في نظرية كلية واحدة. وثانياً، بوصفه مدافعاً عن مشروع الحداثة، بالأخص عن فكرتي العقل والأخلاق الكليين. أما حجته في ذلك فهي أن مشروع الحداثة لم يفشل بل بالأحرى لم يتجسد أبداً، ولذا، فالحداثة لم تنته بعد. ويظهر أن هذا الموقف يضعه في اتجاه معارض تماماً مع أسلافه بالنظر إلى موقفهم من نقد عقل التنوير، إلا أن موقفه يتضمن الإصرار على جدل التنوير،

أى أن عملية التتوير لها جانبان: يتضمن أحدهما فكر البناء الهرمى والاستبعاد، فى حين يحمل الجانب الآخر إمكانية إقامة مجتمع حر يسعد به الجميع على الأقل. إن نظرية ما بعد الحداثة تفتقد حسب هابرماس إلى هذا العنصر الأخير.^(١)

أول رموز مشروع الحداثة غزير الإنتاج هو يورغن هابرماس. يعتبر يورغن هابرماس (مواليد ١٩٢٩م) من أبرز الفلاسفة الألمان المعاصرين، كما يعتبر وريثاً لرواد مدرسة فرانكفورت (ماكس هوركهايمر، ثيودور أدورنو، هريبرت ماركيوز، وآخرون). تركزت أعماله بالدرجة الأولى على عملية نشوء وتحول - الرأى العام-، بجانب كفاءات وإشكاليات تكوين الأفكار، بهدف الوصول إلى كيفية تخلق - الحوار العقلانى- فى المجتمعات الحديثة المتقدمة.

بهذا المنظور يمكن اعتبار هابرماس أحد أهم المدافعين المعاصرين عن مشروع (التتوير) الأوروبى. من جهة أخرى يمكن قراءة أعمال هابرماس باعتبارها محاولة لتطوير منهج توليفى فى الماركسية أو (النيوماركسية) المعاصرة يستقى من مصادر متعددة، فى هذا السياق يمكن إدراك تشديد هابرماس المتكرر على مفاهيم (التشبيك) و(الحوار).

من ناحية تطبيقية كان لأفكاره وقع فعال على كثير من الحركات الاجتماعية فى العالم المعاصر، بالدرجة الأولى فى أوروبا. من ثم، إذا كان من تصنيف لأعمال هابرماس فهى تتوزع بين ثلاث قضايا محورية: ركائز النظرية الاجتماعية ونظرية المعرفة؛ تحليل المجتمع الرأسمالى المتقدم؛ الديمقراطية وحكم القانون فى محتوى التطور والترقى الاجتماعى.

بجانب اندراج أفكاره ضمن ما يعرف باسم (النظرية النقدية) يمثل فكر هابرماس هيكلاً تكاملياً للفلسفة والنظرية الاجتماعية حيث ينهل من تراث إيمانويل كانط، وفريدريش شلينغ، وفريدريش هيغل، وفيلهلم ديلث، وادموند هوسرل، وهانز جورج غادامر، بالإضافة إلى اعتماده الجزئى على كارل ماركس

(1) Dettlef Horster, Habermas: An Introduction" Pennbridge, 1992 (SBN 1-880055-01-5)

والمدارس النيوماركسية، وإدماجه كل هذا فى سياق نظريات علم الاجتماع بخاصة أعمال ماكس فيبر، وإميل دوركهايم، وجورج هيربرت ميد، بالتشبيك مع نظريات الفلسفة اللغوية، فى المقام الأول لودفيغ فيتغنشتاين، وجون ل. أوستن، وجون ر. سيرل، وكذلك التراث البراجماتى الأمريكى: شارلز س. بيرس، وجون ديوى، وتالكوت بارسونز.

أوضح هابرماس فى عمله المبكر - التحول الهيكلى فى المجال العام - أن التصور البرجوازى للديموقراطية ما هو إلا ترجمة لعلاقات البيع والشراء فى عالم السياسة، شارحاً أنه، كما فى السوق، تنشأ بالضرورة تحت هذه الشروط احتكارات للرأى تحت سيطرة الفئات المهيمنة.

فى مؤلفه - المعرفة والمنفعة البشرية- ميز هابرماس بين المنافع التقنية التى تدفع البحث الإمبريقي التحليلي، وبين المنافع العملية التى تدفع العلوم الإنسانية والتي اعتبرها منافع - العقل الاتصالي -، كما فرز مجالاً ثالثاً لمنافع التحرير التى تدفع البحث الفلسفى المختص بكشف ميكانيزمات عرقلة تكون - الإجماع - المضاد أو المعارض بواسطة قوى مختلفة اجتماعية كانت أم نفسية. هابرماس نفسه يعتبر أن إنجازَه الفكرى الأساسى هو تطوير مفهوم ونظرية - العقل الاتصالي - التى تتميز عن التراث العقلانى الأوروبى بموضعه العقلانية فى هيكل الاتصال اللغوى بين الأفراد، وليس فى هيكل كونى الفاعل فيه هو الإنسان العارف، أما المصالح المعرفية فتعنى عند هابرماس أننا دائماً نطور المعرفة لفرض معين، وتحقيق ذلك الفرض هو أساس مصلحتنا فى تلك المعرفة، والمصالح التى يناقشها هابرماس هى مصالح مشتركة بين الناس جميعاً، بحكم أننا أعضاء فى المجتمع الإنسانى، فيذهب هابرماس إلى أن العمل ليس وحده ما يميز البشر عن الحيوانات، بل اللغة أيضاً، فالعمل يؤدي إلى ظهور المصلحة التقنية، وهى المتمثلة فى السيطرة على العمليات الطبيعية واستغلالها لمصلحتنا. وتؤدي اللغة، وهى الوسيلة الأخرى التى يحول بواسطتها البشر بيئتهم إلى ظهور ما يدعوه هابرماس "المصلحة العملية"، وهذه بدورها تؤدي إلى ظهور العلوم التأويلية. ويذهب هابرماس إلى أن المصلحة، العملية تقضى إلى نوع ثالث من

المصلحة، وهى مصلحة الانعتاق والتحرر، وهذه الأخيرة تسعى لتخليص التفاعل والتواصل فى العناصر التى تشوهها عن طريق إصلاحها ومصلحة الانعتاق والتحرر تؤدى إلى ظهور العلوم النقدية.

بهذه القراءة يحسب هابرماس نفسه فى صف تراث كانط والتنوير الأوروبى عمومًا، وعلى مستوى آخر فى صف الاشتراكية الديموقراطية، إذا جاز التعبير، وذلك بتركيزه على إمكانية تحول العالم، والوصول إلى مجتمع أكثر إنسانية وعدلاً ومساواة، عبر تحقيق الإمكانيات العقلانية للبشرية.

ببليوجرافيا

- Abbott, D., S. Brown and G. Wilson (2007) Development management as reflective practice', *Journal of International Development*, 19: 187-203.
- Apel, KO. (1980) *Towards a Transformation of Philosophy*, translated by G. Adey and D. Frisby, Routledge and Kegan Paul, London.
- Argyris, C. and D. A. Schon (1996) *Organisational Learning II. Theory, Method and Practice*, Addison-Wesley, Boston, MA.
- Atkins, P., C. Baker, S. Cole, J. George, M. Haywood, M. Thorpe, N. Tomlinson and S. Whitaker (2002) *Supporting Open Learners Reader*, Open University, Milton Keynes.
- Ayele, S. and D. Wield (2005) 'Science and technology capacity building and partnership in African agriculture: perspectives on Mali and Egypt', *Journal of International Development*, 17 (5): 631-46.
- Ayele, S., P. Dzvimbo, H. Johnson, P. Kasiamhuru, J. Malaba, P. Manjengwa, F. Nazare, H. Potgieter, A. Thomas, S. Tyier and A. Woodley (2002) 'Education for development policy and management: the impacts of educational programmes on individual and organisational capacity building, final report, November. The Open University, Milton Keynes.

- Baker, A. C., P. J. Jensen and D. A. Kolb (2002) 'Teaming and conversation in A. C. Baker, P. J. Jensen and D. A. Kolb (eds), *Conversational Learning: an Experiential Approach to Knowledge Creation*, ' , Quorum Books, Westport, CT.
- Barab, S. A., J. G.-Makinster and R. Scheclder (2003) Designing system dualities: characterizing a web-supported professional development community'. *The Information Society*, 19 (3): 237-56.
- Harmondsworth. Penguin.
- Bartone, C. J., J. Bernstein. J. Leitmann and J. Eigen (1994) Toward environmental strategies for cities: policy considerations for urban environmental management in developing countries', Urban Management Programme Policy Paper No. 18. World Bank, Washington. DC.
- Bell, D. (2007) *Cyber culture Theorists: Manuel Castells and Donna Haraway*, Routledge, London and New York, NY.
- Biggs, S. and S. Smith. (2003) "A paradox of learning in project cycle management and the role of organizational culture'. *World Development*, 31 (10):1743-57.
- Borda-Rodriguez. A. (2008) 'Knowledge for development? Reflections from consultants and advisors in Bolivia'. PhD thesis, .The Open University, Milton Keynes.
- Brinkerhoff, D. and J. Cotton (1999) International development management in a globalised world'. *Public Administration Review*, 59 (4): 346-61. :
- Carvajal, A., O. Mayorga and B. Douthwaite (2008) "Forming a community of practice to strengthen the capacities of learning and knowledge sharing centres in Latin America and the Caribbean: a D

- group case study', *Knowledge Management for Development Journal*, 4 (1):71-81, <www.km4dev.org/Journal>.
- Chambers, R. (1997) *Whose Reality Counts? Putting the Last First*, Intermediate; Technology Publications, London.
- Chataway, J., F.Gault, P. Quintas and D. Wield (2003) 'Dealing with the knowledge divide' in G. Sciados (ed.). *Monitoring Digital Divides and Beyond*, Orbicom., Montreal.
- Clark, N., A. Hall, R. Sulaim. an and G. Naik (2003) 'Research as capacity building: the case of an NGO facilitated post-harvest innovation system for the Himalayan hills', *World Development*, 31 (II): 1845-63.
- Cleaver, R (1999) Taradoxes of development: questioning participatory approaches to development'. *Journal of International Development*, 11 (4): .597-612.
- Coco, A. .and P. Short (2004) 'History and habitat in the mobilisation of ICT resources', *The Information Society*. 20. (I): 39-51.
- Coffield, R, D. Moseley,E, Hall and K. Ecclestone (2004) *Should We Be Using Learning Styles? What Research Has To Say to Practice*, Learning Skills and Research Centre, London.
- Cooke, B. and U. Kothari (eds) (ZOOla) *Participation. The New Tyranny?*, Zed Books. London.
- (2001b) 'The case for participation as tyranny', in B. Cooke. and U. Kothari (eds). *Participation. The New Tyranny?*, Zed Books. London, pp.: 1-15.
- Cooke, W. (2001) 'Trom colonial administration to development management', Discussion Paper 63, IDPM, University of Manchester.

- (2003): 'A new continuity with colonial administration: participation in development management'. *Third World Quarterly*, 24 (1): 47-61. .

- (2004) 'The managing of the (Third) World', *Organization*, 11 (5): 603-29.

Cornwall, A. (2004) 'Spaces for transformation? Reflections on issues of power and difference in participation in development' in S. Hickey and G. Mohan (eds), *Participation: from Tyranny to Transformation* Zed Books, London.

Cowan, M. P. and R. W. Shenton (1996) *Doctrines of Development*, Routledge, London and New York, NY.

Crawford D., M. Mawbo, Z. Mdimi, H. Mkilya, A. Mwambuzi, M., Mwiko, D. Robinson and S. Sekasua (1999) 'Practical notes: a day in the life of a development manager'. *Development in Practice*, 9 (1-2): 170-5 .

Crush, J. (1995) (ed.) *Power of Development*, Routledge, London.

Dreze, J. and A. Sen (1989) *Hunger and Public Action.*, Clarendon Press, Oxford.

Edgar, A. (2006) *Habermas: the Key Concepts*, Routledge, London.

Edwards, M., and A. Fowler (2002) 'Introduction: changing challenges for NGDO management', in M. Edwards and A.

Fowler (eds). *The Earth scan Reader in NGO Management*, Earthscan, London.

Eiitwistle, N. (1997) 'Contrasting perspectives on learning' in R. Marton, D. Hounsell and N. Entwistle (eds). *The Experience of Learning: Implications for Teaching and Studying in Higher Education* Scottish Academic Press, Edinburgh.

- Eischer, F. (2003) *Re framing Public Policy: Discursive Politics and Deliberative Practices*, Oxford University Press, Oxford.
- Eoucault, M. (1979) 'Governmentality', *Ideology and Consciousness* 6: 5-22.
- (1980a) Truth and power in C. Gordon (ed.), *Michel Foucault: Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*, Harvester Press, London.
- (1980b) 'Body power', in C. Gordon (ed.), *Michel Foucault: Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1971-1977*, Harvester Press, London.
- (1991) *Discipline and Punish*, Penguin Books, London.
- Fowler, A. (2000) *The Virtuous Spiral: a Guide to Sustainability for NGOs in International Development*, Earthscan, London.
- Freire, P. (1972) *The Pedagogy of the Oppressed*, Penguin Books, London.
- Gasper, D. (2000) 'Evaluating the "logical framework approach" towards learning-oriented development evaluation!'. *Public, Administration and Development*, 20: 17-28.
- Habermas, J. (1984) *The Theory of Communicative Action (Volume 1). Reason and the Rationalisation of Society.*, Polity Press, Cambridge.
- (1987a) *Knowledge and Human Interests*, Polity, Cambridge.
- (1987b) *The Theory of Communicative Action (Volume 2). Life world and System: a Critique of functionalist Reason*, Polity Press, Cambridge.
- (1990) *Moral Consciousness and Communicative Action*, Polity Press, Cambridge.

- Hager, P.. (2004) 'The conceptualization and measurement of learning at work' in H., Rainbird, A. Fuller and A. Munro (eds), *Workplace Learning in Context*, Routledge, London.
- Harriss, J. (2000) 'Working together: the principles and practice of co-operation and partnership' in D. Robinson, T Hewitt and J. Harriss (eds), *Managing Development: Understanding Inter-Organizational Relationships*, Sage in association with The Open University, London, Thousand Oaks, CA and New Delhi.
- Heeks, R. (2002) 'Development not e-development', *Journal of International Development* (Special Issue on ICTs and Development), 14 (1): 1--12.
- Hewitt, T. and D. Robinson (2000) 'Putting inter-organizational ideas into practice', in D. Robinson, T. Hewitt, and J. Harriss (eds), *Managing Development: Understanding Inter-Organizational Relationships*, Sage in association with The Open University, London, Thousand Oaks, CA and New Delhi. .
- Hickey, S. and G. Mohan (eds), (2004) *Participation: from Tyranny to Transformation?* Zed Books, London. ;
- Hodkinson, P. and H. Hodkinson (2004) 'The complexities of workplace learning: problems and dangers in trying to measure attainment' in H. Rainbird, A. Fuller and A. Munro (eds), *Workplace Learning in Context*, Routledge, London.
- Huttunen, R. and H. Heikkinen (1998) 'Between facts and norms: action research in the light of Jurgen Habermas's theory of communicative action and discourse theory of justice', *Curriculum Studies*, 6 (3): 3076-322.
- IDRC (2007) *Making Outcome Mapping Work: Evolving Experiences from around the World*, International Development Research Centre, Ottawa.

- Inskip (1994) 'Network agents: Organisations as special facilitators of early stages of inter-organisational development' Paper presented at the Workshop on Multi-Organisational Partnerships: Working Together across Organisational Boundaries, European Institute for Advanced Studies in Management, September 19-20, Brussels.
- Isaacs, W. '(1993) Taking flight: dialogue, collective thinking and organizational learning'. *Organizational Dynamics*^ 22; 24-39.
- Johnson, E. and R. Khalidi (2005) 'Communities of practice for development in the Middle East and North, Africa', *Knowledge Management for Development Journal*, 1 (I): 96-110, <www.km4dev.org/Journal>.
- Johnson, H. (2007) 'Communities of practice and international development' *"Progress in Development Studies"* 7 (4): 277-90.
- Johnson, H. and L. Mayoux (1998) Investigation as empowerment: using participatory methods', in A. Thomas, J. Chataway and M. Wuyts (eds), *Finding out Fast: Investigative Skills for Policy and Development*, Sage in association with the Open University, London.
- Johnson, H. and A. Thomas (2003) 'Education for development policy and management: Impacts on individual, and organisational capacity building'. synthesis report for Department for International Development, The Open University, Milton Keynes.
- _ (2004) 'Professional capacity and organizational change as measures of educational effectiveness: assessing the impact of postgraduate education in Development Policy and Management', *Compare*, 34 (3): 301-14.
- _ (2007) 'Individual learning and building organisational capacity for development'. *Public Administration and Development*" 27 (I): 39-48.

- _ Johnson, H. and G. Wilson (2000) 'Biting the bullet: civil society, social learning and the transformation of local governance', *World Development*, 2, 11, pp.1891-906.
 - _ (2009) 'Learning and mutuality: in municipal partnerships and beyond: a focus on northern partners', *Habitat International*, 33 (2): 210-17. Johnson, H., J. Chataway and A. Thomas (2005) 'Making institutional development happen', unit in the course 'Institutional Development: Conflicts, Values and Meanings', The Open University, Milton Keynes.
- Kelly, R. and G. Wilson (2002) Study Guide 1 to Course U213, International Development: Challenges for a World in Transition, The Open University, Milton Keynes.
- King, K. and J.S. McGrath (2004) *Knowledge for Development Comparing British, Japanese, Swedish and World Bank Aid*, HSRC Press and 7.ed Books, Cape Town, London, and New York, NY.
- Kling, R. and C. Courtwright (2003) 'Group behaviour and learning in electronic forums: a socio-technical approach', *The Information Society*, 19 (3): 221-35.
- Kolb D. A. (1984) *Exponential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*^ Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ. -
- Kolb, D. A., A. C. Baker and P. A. Jensen (2002) 'Conversation as experiential learning' in A. C. Baker, P. J. Jensen and D. A. Kolb (eds), *Conversational Learning: an Experiential Approach to Knowledge Creation* Quorum Books, Westport, CN and London.
- Korten, D.C. (1980) 'Community Organization and Rural Development: A Learning Process Approach', *Public Administration Review*, 40(5), pp.480-511.

- Korten, D. (1992) 'Rural development programming: the learning process approach' in R. Lynton and L. Pareek (eds), *Facilitating Development: Readings For Trainers, Consultants and Policy Makers*, Sage, London, Newbury Park, CA and New Delhi.
- Kothari, U. (2005). 'Authority and expertise: the professionalisation of international development and the ordering of dissent'. *Antipode*, 37 (3):425-46.
- (2006) 'Spatial practices and imaginaries: experiences of colonial officers and development professionals', *Singapore Journal of Tropical Geography* 27: 235-53.
- Latour, B. (2005) *Reassembling the Social: an Introduction, to Actor Network Theory* Oxford University Press, Oxford.
- Lave, J. and E. "Wenger (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Leeuwis, C. (2000) "Reconceptualising participation for sustainable rural development: towards a negotiation approach", *Development and Change*, 31: 931-59.
- Lievrouw, L. (2004) 'What changed about new media?', *New Media and Society* 6, pp.9'-15.
- Mackintosh, M. (1992) Introduction in M. Wuyts, M. Mackintosh and T. Hewitt, *Development Policy and Public Action*, Oxford University Press in association with The Open University, Oxford.
- Mohan, G. and S. Hickey (2004) 'Relocating participation within a radical politics of development: critica- modernism and citizenship' in S. Hickey and G. Mohan (eds), *Participation: from Tyranny to Transformation* Zed Books, London.

- Mohan, G. and G. Wilson (2005) 'The antagonistic relevance of Development Studies', *Progress in Development Studies* 5 (4): 261-78.
- Mwakalinga, Pl. A. (2005) 'Are online communities delivering?', *Knowledge Management for Development Journal* 1 (1): 62-70, <www.km4dev.org/Journal>.
- Nederveen Pieterse, J. (2001) *Development Theory: 'reconstructions! Reconstructions'* Sage, London, Thousand Oaks, CA, and New Delhi.
- Nonaka, I. (1994) 'A dynamic theory of organisational knowledge creation', *Organisational Science*, 5 (1): 14-37.
- Noxolo, P. (2006) 'Claims: a postcolonial geographical critique of "partnership" in Britain's development discourse', *Singapore Journal of Tropical Geography*, 27: 254-69.
- Obijiofor, L. (1998) Africa's dilemma in the transition to the new information and communication technologies, *Futures*, 30 (5): 453-62.
- Osterlund, C. and P. Carlile (2005) 'Relations in Practice: Sorting through Practice Theories on Knowledge Sharing in Complex Organisations', *The Information Society*, 21 (2): 91-107.
- Pasteur, D. (1998-) *An Evaluation of the Uganda Decentralised Development Co-operation Project*, mimeo, May.
- Pretty, J. N., I. Guijt, J. Thompson and I. Scoones (1995) *Participatory Learning and Action: a Trainer's Guide*, IIED, London.
- Rahnema, M. (1997) 'Towards post-development: searching for signposts, a new language and new paradigms' in M. Rahnema and

- V. Bawtree (eds), *The Post-Development Reader*, Zed Books, London.
- Rahnema, M. and V. Bawtree (eds) (1997) *The Post-Development Reader*, Zed Books, London.
- Robinson, D., T. Hewitt and J. Harriss (eds) (2000) *Managing Development: Understanding Inter-Organizational Relationships*, Sage in association with The Open University, London, Thousand Oaks, CA, and New Delhi.
- Rondinelli, D. (1993) *Development Projects as Policy Experiments*, Routledge, London.
- Rossiter, J. (2000) 'Global links for focal democracy', report for One World Action. mimeo. Rowlands, J. (1997) *Questioning empowerment: Working with Women in Honduras*, Oxfam, Oxford.
- Salmon, G. (2000) Moderating: the key to teaching and learning online, Kogah Page, London.
- Samoff, J. and N. P. Stromquist (2001) "Managing knowledge and storing wisdom? New forms of foreign aid?" *Development and Change* 32: 631-56.
- Schon, D. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York, NY.
- Schumacher, E. (1974) *Small is Beautiful: a Study of Economics as if People Mattered*, Abacus Books, London.
- Schwen, T. and N. Hara (2003) 'Community of practice: a metaphor for online design?', *The Information Society*, 19 (3): 257-70.
- Senge, P. M. (1990) *The Fifth Discipline: the Art and Practice of the Learning Organisation*, Century Business, London.
- Smelser, N. J. (1968) 'Toward a theory of modernisation' in N. J. Smelser (ed.), *Essays in Sociological Explanation*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.

- Stiglitz, J. (1999) 'Scan globally, reinvent locally: knowledge, infrastructure and the localization of knowledge', keynote address, First Global Development Network Conference, Bonn, December (mimeo). *The Shorter Oxford English Dictionary* (SOED) (1965) Third Edition
- (prepared by W. Little, H. W. Fowler and J. Coulson), Volume I, A-M, Clarendon Press, Oxford.
- Thomas, A. (1996) 'What is development management?', *Journal of International Development*, 8 (1): 95-100.
- (2000) "Meanings and views of development", in T. Allen and A. Thomas (eds). *Poverty and Development into the Twenty-first Century* The Open University in association with Oxford University Press, Oxford, pp. 23-48.
- Van Doodewaard (2006) "Online knowledge sharing tools: any use in Africa?". *Knowledge Management for Development Journal*, 2 (3): 40-7, www.km4dev.org/journal.
- Vangen, S. and C. Huxham (2003) 'Nurturing collaborative relations: building trust in interorganisational collaboration', *The Journal of Applied Behavioral Science*, 39 (1): 3-311.
- Velasco, C. (2009) 'Networks for agricultural innovation in response to market opportunities and poor farmers' needs', The Open University, mimeo.
- Weick, K. (1995). *Sense-making in Organizations*, Sage, London, Thousand Oaks, CA and New Delhi.
- Weller, M. J. (2002/2003) *Delivering Learning on the Net: the why, what and how of online education*, London, Routledge Falmer.
- Wenger, E. (1998) *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Wenger, E., R.

- McDermott and W; M. Snyder (2000) *Cultivating Communities of Practice: a Guide to Managing Knowledge*, Harvard Business School Press, Boston, MA*
- Wijayaratna, C. M. and N. Uphoff (1997) 'Farmer organization in Gal Oya: improving irrigation management in Sri Lanka' in A. Krishna, N. Uphoff and M. Esru-an (eds), *Reasons for Hope: Instructive Experiences in Rural Development*, Kumarian Press, West Hartford, CN.
- Wilson, G. (2003) 'Beyond the technocrat? The professional expert in development practice'. *Development and Change*, 37 (3): 501-23.
- (2007) "Knowledge, innovation and re-inventing technical assistance for development", *Progress in Development Studies*, 7 (3): 183-99.
- World Bank (1998) *Knowledge for Development*, World Development Report: 1998/9, Oxford University Press, Oxford.
- (2003) *Making Services Work for Poor People*, World Development Report 2004, Oxford University Press and World Bank, New York, NY.
- Wuyts, M. (1992) 'Deprivation and public need' in M. Wuyts, M. Mackintosh and T. Hewitt, *Development Policy and Public Action*, Oxford University Press in association with The Open University, Oxford,
- Young, M. (2004) 'Conceptualizing vocational knowledge: some theoretical considerations' in H. Rainbird, A. Fuller and A. Munro (eds), *Workplace Learning in Context*^ Routledge, London.

المؤلفان في سطور:

- هازل جونسون Hazel Johnson

يعمل أستاذًا لسياسة التنمية والممارسة في الجامعة المفتوحة - المملكة المتحدة.

جوردون ويلسون Gordon Wilson

يعمل أستاذًا محاضرًا في كلية التكنولوجيا والتنمية في الجامعة المفتوحة - المملكة المتحدة.

المترجم فى سطور :

عبد الحميد محمد دابوه

خبير تربوى ومترجم من مواليد القاهرة ١٩٤٧ حاصل على ليسانس فى الأدب الإنجليزى والتربية عام ١٩٧٠. حصل على دبلوم مهنى فى تدريب المعلم ولغة التواصل مع جامعة ريدينج _ إنجلترا ١٩٨٥. عمل بالتدريس لسنوات متعددة ثم عمل بديوان عام وزارة التربية والتعليم حيث شارك فى مشروعات مهمة لتطوير التعليم مثل مشروع إعداد المعايير القومية للتعليم فى مصر وشارك فى عدة مؤتمرات دولية ومحلية عن التعليم والتنمية. يعمل حالياً مستشاراً تربوياً لإحدى دور النشر واستشارى تقييم برامج تدريب دمج التكنولوجيا فى المناهج الدراسية.

شارك فى ترجمة موسوعة الدكتور محيضر محمد، رئيس وزراء ماليزيا الأسبق، المجلد الثامن، السياسة والديمقراطية وآسيا الجديدة. ترجم كتاب حل المشكلات وترجم كتاب زهرة ربيع بريطانيا (تحت الطبع).

مقدم الكتاب فى سطور :

د. على مكاوى

أستاذ ورئيس قسم الاجتماع بكلية الآداب - جامعة القاهرة.

التصحيح اللغوى : السيد خلف

الإشراف الفنى : حسن كامل

مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب